

Ortfried Schächter

Der Beitrag der Weiterbildung zum lebensbegleitenden Lernen

1. Zur Ausgangslage:

Das (Wieder-) Entdecken von Konzeptionen einer „liberal education“ in der Weiterbildungspolitik und damit der Bedeutung „informellen Lernens“ trägt zum gegenwärtigen Zeitpunkt durchaus ambivalente Züge. Es ergibt sich die paradoxe Situation, dass gerade diejenigen in die Defensive geraten, die sich bisher für „offene Lernformen“ (Otto 1979), für „Lernen vor Ort“ (Rogge 1986), für alltagsnahe Konzepte entwicklungsbegleitenden Lernens und für „Erwachsenenbildung als Bildungshilfe“ (Siebert 1983) - also für eine breit angelegte Flexibilisierung und Öffnung der Institutionenformen gegen alle Widerstände einer reglementierenden Finanzierungs- und Förderungspolitik eingesetzt haben. Statt den Institutionenformen neue Wege zur Organisationsentwicklung zu öffnen, droht nun in die Position, dass der bislang erreichte Stand der Institutionalisierung gerade gegen diejenigen gesellschaftlichen Kräfte verteidigt werden muss, die in ihrem ökonomistisch verengten Verständnis von Weiterbildung das Herausbilden flexibler und offener Lernformen eher behindert haben. Offenkundig geraten wir zusehens in eine Situation, in der Funktionen, Ziele und Gestaltungsweisen von institutionalisierter Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung grundsätzlich zur Disposition gestellt werden. Dringend erforderlich wird daher die Vergewisserung und Verteidigung von Grundpositionen, die nicht aufgegeben werden dürfen, wenn man unübersehbare Folgen für die Bildungspraxis und ihre Weiterentwicklung verhindern will.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangsproblematik ist eine theoretische Klärung des Zusammenspiels von Institutionen der „Erwachsenenbildung“ mit den Aneignungsstrukturen des „Lernens Erwachsener“ von hoher praktischer Bedeutung. Aktualität erhält diese Frage durch die Gefahr, dass die Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung von dem gegenwärtig noch vorherrschenden Ökonomismus so überlagert wird, dass ihre Institutionalisierung hinter den bereits erreichten Stand zurückfällt. Die Aufgabe der Selbstvergewisserung stellt sich daher für alle Institutionen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung - sie muss als praktische Bemühung um eine Corporate Identity, aber auch als Ausgangspunkt einer

erziehungswissenschaftlich angeleiteten Form von pädagogischer Organisationsentwicklung (Schäffter 1995) verstanden werden.

2. Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen?

Die internationale Formel vom „Lifelong Learning“ bietet der Erwachsenenbildung die Möglichkeit zur Selbstbeschreibung, mit der sich ein gemeinsamer Begründungsrahmen formulieren und mit der man sich trotz mancher Unterschiedlichkeit der Institutionalformen in ähnlicher Weise legitimieren kann. Dennoch handelt es sich wie bei allen „Kontingenzformeln“ um eine Selbstvereinfachung, mit der mehr Differenzen verdeckt werden, als dass sich positive Aufgabenbereiche als Gemeinsamkeit bestimmen lassen. Die in der Rede vom „never ending learning“ innewohnende Ambivalenz zeigte sich bereits in den siebziger Jahren in der Kontroverse um „lebenslängliche Verschulung“ (Dauber/Verne 1976). Neben einer Echowirkung der von Ivan Illich angestoßenen Entschulungsdebatte in der Erwachsenenbildung ging es um ein Spannungsverhältnis, das sich im Deutschen sprachlich recht plastisch ausdrücken lässt in den Begriffen „lebenslang“ und „lebenslänglich“. Beide Aspekte bleiben in der Formel unentschieden:

- einerseits die Beschreibung von selbsterzeugten Prozessen eines Anschlusslernens, die beiläufig in den Lebensverlauf eingewoben sind und die es aufmerksamer wahrzunehmen und zu unterstützen gilt;
- andererseits die normative Zuschreibung eines ökonomischen Zwangs oder einer moralischen Verpflichtung, sich im Laufe des Lebens immer wieder aufs Neue in institutionalisierte Formen des Lebens zurückzukehren: „recurrent education“.

Das ungeklärte Verhältnis zwischen beiden Aspekten führt bis heute dazu, dass sie sich gegeneinander ausspielen lassen und dass nicht hinreichend berücksichtigt werden kann, dass in der Formel vier gegensätzliche Begründungen enthalten sind, die es deutlicher zu unterscheiden gilt:

(1) Eine *institutionell-ökonomische Begründung* für lebenslanges Lernen geht von Defiziten und Überforderungserscheinungen der Schule und des Ausbildungsystems aus und leitet hieraus die Forderung ab, dass vieles, was in Schule und Berufsausbildung nicht hinreichend erlernt werden kann, erst „in Anschluss an eine erste mehr oder weniger ausgedehnte Bildungsphase“ - also im

Weiterbildungssystem angeeignet werden muss. Erwachsenenbildung gerät hierdurch zu einer Fortsetzung des Erziehungssystems mit anderen Mitteln, sie mutiert zur „further education“. Ihre Begründung und Legitimation findet sie in der Kompensation von Unzulänglichkeiten in den vorangehenden Bildungsgängen. Durch diese Anschlußfunktion erhält „Weiterbildung“ im Sinne des „Strukturplans“ eine unterrichtliche Einfärbung von Lehren und Lernen. Auf diese mentale und organisationstheoretische Einengung hat bereits Dräger vielfach aufmerksam gemacht und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass hierdurch alle Formen alltagsnaher Lernorganisation systematisch aus der Wahrnehmung ausgeblendet werden. (Dräger 1976, 1979)

(2) Die *modernisierungstheoretische Begründung* von Erwachsenenbildung bezieht sich auf das Phänomen eines zunehmend beschleunigten gesellschaftlichen Wandels, eines exponentiellen Wissenszuwachses in Verbindung mit rascher Bedeutungsveränderung bislang erworbener Wissensbestände („Halbwertszeit“ aktuell verwertbaren Wissens). Die Formel vom lebenslangen Lernen meint in diesem Bedeutungszusammenhang, dass Erwachsenenbildung eine Vielzahl von Möglichkeiten bereitzustellen hat, damit Individuen, aber auch die von Transformationsprozessen besonders betroffenen Gruppen, verschiedene soziale Milieus oder regionale Lebenszusammenhänge in die Lage versetzt werden, ständig „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und nicht „hinter den erreichten Stand der Entwicklung zurückzufallen“. Erwachsenenbildung und vor allem berufliche Weiterbildung beziehen sich in diesem Begründungsrahmen sowohl auf faktisch beschreibbare Anpassungsleistungen von Individuen, gemeint ist aber auch die erforderliche institutionelle Infrastruktur, mit der individuell erfahrbare Lernanlässe systematisch, flächendeckend aufgegriffen und methodisch unterstützt werden. Erwachsenenbildung versteht sich hierbei sowohl als symptomatischer Ausdruck als auch als Motor gesellschaftlicher Transformation. Institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen wird somit zu einem strukturellen Merkmal der Moderne, aber auch von Modernisierung.

(3) die *biographische Begründung* geht ebenfalls von Veränderungsprozessen aus, jedoch nur insoweit, wie sie sich als persönliche Entwicklungsperspektive fassen und reflexiv steuern lassen. Lebenslanges Lernen bietet in diesem Begründungszusammenhang eine spezifische Unterstützungsfunktion in Bezug auf Orientierungsprobleme, die aus der Erosion der „Normalbiographie“ herrühren. Lernen wird dabei als Reaktionsleistung auf „kritische Lebensereignisse“ und auf Selbststeuerungsbedarf in offenen Entwicklungsverläufen erforderlich

und bereits weitgehend normativ als Anforderung unterstellt. In biographische Entwicklung verschränktes Lernen von Erwachsenen führt zu einer „Universalisierung der Erwachsenenbildung“ (Kade 1989), die sich daran zeigt, dass zunehmend weniger begründungsbedürftig ist, weshalb ein Erwachsener im Verlauf seines Lebens auf organisiertes Lernen zurückgreift, sondern dass dies zur allgemein unterstellten Norm wird. Begründungsbedürftig wird stattdessen für den Einzelnen, weshalb organisiertes Lernen *nicht* in Anspruch genommen wird, wenn er unter Orientierungsnot und Veränderungsdruck gerät. Entscheidend für biographietheoretische Begründungen ist, dass im Vergleich zu modernisierungstheoretischen Erklärungen ein Perspektivenwechsel vorgenommen wird: der Bedarf an Weiterbildung wird nicht mehr von der „Anbieterseite“, sondern von der „Aneignungsseite“ her entschieden. In beiden Fällen geht es um ein Passungsproblem im Zusammenspiel zwischen institutionellen Lernangeboten und seinen alltäglichen Wirksamkeitschancen. Biographietheoretische Begründungen lebenslangen Lernens sind hierbei in der Lage, die Selbstvereinfachungen und Selbstüberschätzungen in einer naiven Anbieterperspektive von intentionaler Bildung zu durchschauen und richten daher ihr Augenmerk auf die Vielfalt unterschiedlicher Aneignungsmöglichkeiten, auf die „Möglichkeitsräume“ von Erwachsenenlernen (Kade/Seitter 1996). Institutionen der Erwachsenenbildung sind mit ihren Strukturvorgaben weiterhin notwendig, erhalten jedoch eine andere Bedeutung. Sie beziehen ihre Wirksamkeit erst aus der Überformung durch die biographische Logik der lernenden Subjekte und Gruppen, für die sie mehr oder weniger flexible Aneignungsverhältnisse bieten. (vgl. Kade 1993; 1994) Institutionen der Erwachsenenbildung übernehmen in diesem Begründungszusammenhang eine wichtige Unterstützungsfunktion und bieten strukturelle Anlagerungsstellen für *lebensbegleitendes Lernen*. Hierdurch jedoch erhalten die selben Angebote und ihre didaktischen Konzepte- also die Kurse, Lehrgänge, Arbeitskreise, Projekte - je nach biographisch geprägtem Aneignungskontext ihrer „Nutzer“ einen je spezifischen Stellenwert und einen weiten Wirkungshorizont. „Lehren“ in der Erwachsenenbildung wird hierdurch zwar weniger kontrollierbar, aber wirkungsmächtiger! Voraussetzung für ihre Wirksamkeit ist allerdings, dass den Teilnehmer ein entsprechender Spielraum gewährt wird und sie nicht aus wohlmeinender Bevormundung gehindert werden, auf ihre je besondere Art zu lernen. Das ist eine noch ungewohnte Perspektive für pädagogisch Tätige, aber auch für bildungspolitische Instanzen, für die häufig genug ein Zuwiderhandeln gegen

Finanzierungsregelungen und gegen pädagogische Intentionalität als missbräuchliche Nutzung ihrer Bildungseinrichtung oder gar als „Störung“ gedeutet wird.

Die biographietheoretische Begründung von lebenslangem Lernen unterscheidet sich von modernisierungstheoretischen Problembeschreibungen schließlich noch in einem reflektierteren Umgang mit Temporalität. (vgl. Schäffter 1993) Modernisierungstheoretische Begründungen lebenslangen Lernens sind der Funktion verpflichtet, die Lernenden „auf der Höhe der Zeit“ zu halten und unterliegen daher dem vorherrschenden Sog zur Beschleunigung. Lernen begründet sich primär aus der Metapher eines „Wettlaufs gegen die Zeit“, so dass Weiterbildung oder Umschulung den an sich schon unerträglichen Zeitdruck, unter den der Lernende geraten ist, noch zu verstärken droht. Dieser Tendenz zur Beschleunigung lässt sich in einer biographietheoretischen Begründung lebenslangen Lernens produktiv begegnen.

Lebensbegleitendes Lernen kann neben der beschleunigenden Motorfunktion auch die eines abermaligen „psycho-sozialen Moratoriums“ (Erikson 1966) bieten, also die Chance zum Innehalten, zum kontemplativen Bilanzieren und zur „schöpferischen Pause“ (Klatt 1923). Erwachsenenbildung gewinnt auf diese Weise ihre Position zurück, durch institutionalisierte Lerngelegenheiten eine persönliche Entscheidung zwischen Anpassung und Widerstand zu ermöglichen.

(4) ein *bildungstheoretischer Begründungszusammenhang* schließlich geht davon aus, dass es keine privilegierte Sichtweise auf Prozesse lebenslangen Lernens gibt; dass es daher weder sinnvoll ist, lifelong learning von Teilsegmenten wie Schule, der Berufsbildung oder von der außer- oder nachberuflichen Erwachsenenbildung her zu begründen. Erkennbar wird in dieser Perspektive die komplementäre Struktur eines „Gesamtbildungssystems“, in dem unterschiedliche Lernmöglichkeiten zugänglich gemacht und nach je besonderen Erfordernissen kombinierbar werden. Bildung meint in diesem Zusammenhang, dass eine Person oder soziale Gruppe lernt, geeignete Lernmöglichkeiten selbst beurteilen und auswählen zu können. Subjektiv gewendet geht es um die Chance zur steuernden Einflussnahme auf das persönliche Lernschicksal. Bildungstheoretisch kommt dies in dem Ziel zum Ausdruck, dass im Rahmen eines integrierten Gesamtbildungssystems jedes Individuum im Verlauf seiner Persönlichkeitentwicklung ein möglichst breites Spektrum an gesellschaftlich vorhandenen Lernmöglichkeiten für seine besonderen Lernanlässe zu erschließen und für die eigene Entwicklung zu nutzen vermag. Umfassende Bildung kommt in der Breite der verfügbaren

Lernmöglichkeiten und ihrer Verschränkung im Lebenslauf zum Ausdruck. Bei der Vielzahl und Unterschiedlichkeit immer neuer Lernanlässe gehört es also zu einem Leben, das komplexe Umwelten produktiv zu erschließen vermag, dass immer auch „passende“, d.h. situations- und gegenstandsadäquate Aneignungsformen gesellschaftlich verfügbar gemacht werden. Die Wahrnehmungsfähigkeit und Nutzung von Lernanlässen wird daher selbst zu einem förderungsbedürftigen Lernprozess. Im größeren Zusammenhang eines Gesamtbildungssystems erhalten Institutionen der Bildung die Aufgabe, von unterschiedlichen Ausgangslagen her spezifische Varianten des Lehrens und Lernens auszudifferenzieren und sie im Spektrum von Wahlmöglichkeiten für unterschiedliche Lernanlässe und Aneignungskontexte bereitzustellen. Dies verlangt, dass jede der Institutionen ihre komplementäre Funktion für das Gesamtbildungssystem, für die anderen institutionalisierten Lernkontexte, vor allem aber für beiläufig strukturierte Prozesse alltagsgebundenen Lernens zu verdeutlichen hat.

Vergleicht man nun die vier Bedeutungsvarianten lebenslangen Lernens, so wird erkennbar, dass institutionalisierte Erwachsenenbildung mehr als nur das Bereitstellen einer möglichst großen Anzahl an Bildungsangeboten in einem inhaltlich-curricularen Sinne zu leisten hat. Wenn der Eindruck richtig ist, dass sich seit geraumer Zeit die Steuerungsfunktion lebenslangen Lernens von der Anbieterseite auf die Aneignungsseite verlagert und sich hier faktisch durchzusetzen beginnt, so erhalten die Angebote institutionalisierten Lernens zunehmend die Bedeutung einer flankierenden *Entwicklungsbegleitung für offene Prozesse lebenslangen Lernens*. Es ist dabei von einem Funktionswandel aller Institutionen im Bildungsbereich auszugehen. Man sieht sich einem Bedeutungswandel gegenüber, der im Weiterbildungsbereich bereits als Veränderungsdruck manifest wird und der gegen die Institutionen gewendet werden kann, wenn sie darauf nicht produktiv zu antworten vermögen. Weiterbildungseinrichtungen sind keineswegs in der Gefahr, randständig zu werden, sondern erhalten aufgrund ihrer Unterstützungsfunktion für selbstgesteuertes Lernen sogar eine weniger partikuläre Bedeutung. Sie sind immer dort unverzichtbar, wo alltagsgebundenes Lernen den Einzelnen zu überfordern droht oder der Zugang zu neuen Lernmilieus und ihren Wissensbeständen in autodidaktischer Lernorganisation zu mühevoll wird. Weiterbildungsinstitutionen werden immer dann ihre Stärke ausspielen können, wo sie über die Summe unverbundener, in sich geschlossener Einzelangebote und Qualifizierungsmaßnahmen hinaus Bestandteil eines umfassenderen Lernmilieus sind und sich zu einem Netzwerk unterschiedlicher Lernkulturen mit offenen Übergängen zwischen alltäglichen

und institutionalisiertem Lernen verknüpfen können. Die Umgestaltung der Vielzahl konkurrierender oder unverbundener Lernangebote in das komplexe Netzwerk einer nutzerorientierten Infrastruktur stellt hier nun eine spezifische Entwicklungschance dar, die bisher noch unzureichend erkannt und bewusst gestaltet wird, auch wenn sie praktisch von sehr unterschiedlichen Lernergruppen bereits genutzt wird.

3. Das Weiterbildungssystem als offen strukturiertes Lernumfeld

Was hat eine komplexe, in sich vernetzte Institution für Prozesse lebensbegleitenden Lernens zu bieten, was gerade nicht im Alltagsleben selbstorganisiert oder autodidaktisch praktiziert werden kann? In welchen Zusammenhängen wird Lernen in institutionalisierten Zusammenhängen anregend, unterstützend und sicherheitsverleihend erfahren und daher als Intensivierung und Begleitung der persönlichen Lernbiographie genutzt? Diese Fragen gilt es gegenwärtig für die meisten Bildungseinrichtungen durchzuspielen, wenn man ihren Beitrag zum lebensbegleitenden Lernen genauer bestimmen und in bildungspolitischen Kontroversen überzeugend nach außen vertreten will.

Die setzt eine Neubestimmung des sich bislang ausdifferenzierten Weiterbildungssystems in seinem Verhältnis zum gesamten Bildungssystem voraus. Die bisherigen Strategien einer segmentär getrennten Entwicklung einer Vielzahl isolierter Einzelvorhaben mit sehr unterschiedlichen Zielen und Arbeitsformen verfehlen daher prinzipiell die gesellschaftliche Funktion lebensbegleitenden Erwachsenenlernens. Hierfür muss die bisherige Fixierung auf die Anbieterperspektive überwunden und eine sensible Wahrnehmungsfähigkeit für sehr unterschiedliche Formen lernender Aneignung entwickelt werden, wie sie de facto bereits durch die äußerst heterogenen Gruppen von Teilnehmern praktiziert werden.

Vor allem in Ballungsräumen wird das Netzwerk von Institutionalformen der Weiterbildung trotz mancher Vernachlässigung als ein *offenes Lernumfeld* mit erheblicher regionaler Ausstrahlungskraft wahrgenommen und für außerordentlich unterschiedliche und bislang nur aus der Perspektive einzelner Zielgruppen erforschte Lernanlässe, für sehr heterogene Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen genutzt. Dies macht auf spezifische institutionelle Voraussetzungen aufmerksam, aus denen sich Anforderungen an zukünftige

Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung ableiten lassen: Weiterbildung verfügt in der Regel bereits über eine vielschichtige Angebotsstruktur in Form einer vernetzten Lernkultur, die thematisch komplex, in ihren formalen Zugangswegen erstaunlich offen und dennoch thematisch strukturiert ist.

Man berücksichtigt bei der Bestimmung von Lehrfunktionen noch nicht, dass das Lernen von Erwachsenen unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen einen weiten Horizont umspannt. Er schließt so Unterschiedliches ein wie anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschlussbezogene Qualifizierungen oder verwendungssituationsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu einer Fülle alltagsbezogener Aktivitäten, die sich Anregung und Unterstützung aus institutionalisierten Lerngelegenheiten holt. Lernen außerhalb einer konkret bestimmten Arbeitssituation ist multikausal bestimmt und nicht auf nur einen Motivstrang zu reduzieren. Es unterliegt zudem im Verlauf des Lebens häufig genug einem deutlichen Motivwechsel. „Lernen“ erhält daher nicht allein für unterschiedliche soziale Gruppen eine je besondere Bedeutung, sondern auch für das einzelne Individuum im Verlauf einer wechselhaften Lernbiographie. Grundsätzlich wird daher ein Verständnis von Lehren und Lernen erforderlich, das weder zu eng an einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist, noch zu beliebig alles und jedes bereits zum bedeutsamen Aneignungsprozess erklärt.

Weiterbildung erhält in diesem Zusammenhang die Chance, die sich aber auch als strukturelle Herausforderung beschreiben lässt, aus ihrer bisherigen Verengung auf Teilfunktionen auszurechnen und in ihrem Rahmen bewusster als bisher Lernmöglichkeiten zu organisieren, die quer zu den formalen Bildungsphasen liegen. Hierzu wird es aber notwendig, zwischen unterschiedlichen Funktionen zu unterscheiden, die organisiertes Lernen im Verlauf des Lebens erhalten kann und deren Stellenwert für unterschiedliche Lernkontexte genauer als bisher beachtet werden sollte.

4. Vier Funktionsbereiche lebenslangen Lernens für die Weiterbildung

Die vier Funktionen lassen sich in einer „ökologischen Perspektive“ aus dem Umstand ableiten, dass jeder Mensch ein autonomer, lernender Organismus ist, der sich in einer mehr oder weniger produktiven Austauschbeziehung zu seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt befindet

und diese Beziehung als Spannungsverhältnis „lebt“. Geht man von einem spannungstragenden Beziehungsverhältnis aus, das sowohl lernförderlich wie auch lernhinderlich sein kann, so lassen sich vier Spannungsgefälle und ihnen entsprechende Wirkungsrichtungen von lernender Aneignung unterscheiden:

- Einwirkung: Rezeptionsfähigkeit für externe Impulse
- Binnenwirkung: Konzentration auf geschützte Entwicklungsprozesse
- Außenwirkung: Anwendung von Lernergebnissen in Alltagssituationen
- Gesamtwirkung: Orientierung an übergeordneten Zusammenhängen

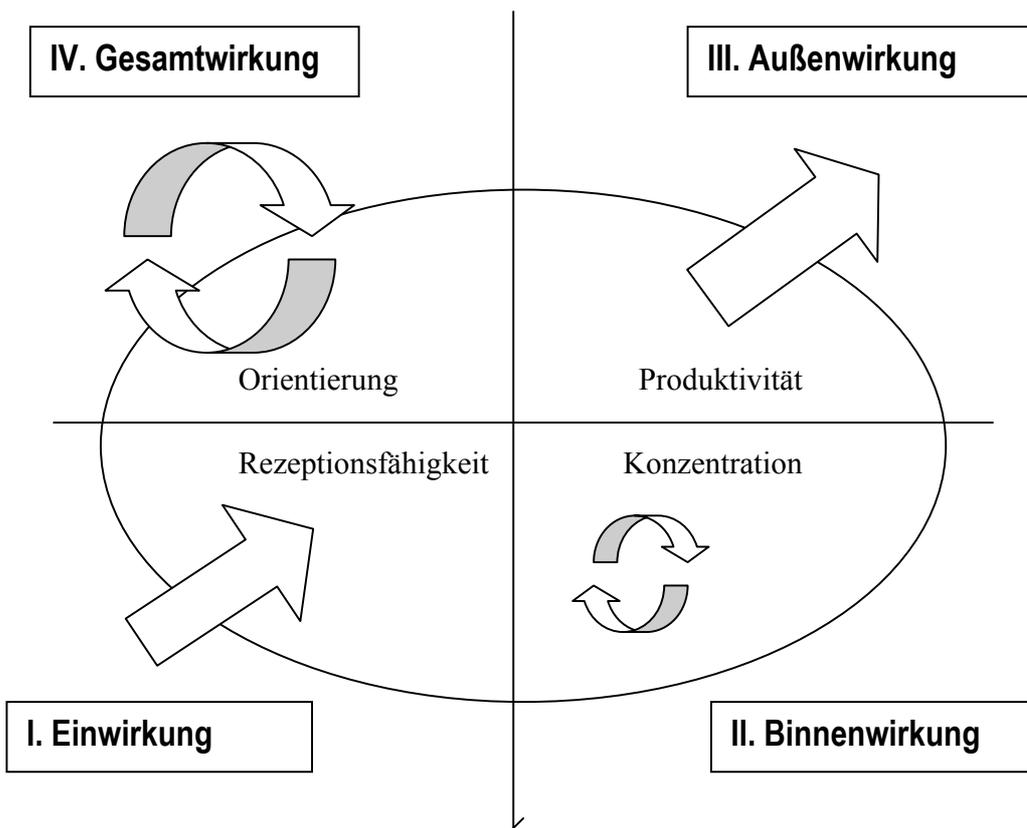


Schaubild: Wirkungsrichtungen von Lernkontexten

I. Einwirkung

Es geht um eine Aneignungsbewegung von außen nach innen: Lebensbegleitendes Lernen meint hier die Fähigkeit zur aktiven Rezeptivität, zur Wahrnehmungs- und Irritationsfähigkeit. Lernen bezieht sich auf die Frage, in welchem Umfang eine Person oder soziale Gruppe offen wird für externe Stimulation, wie sie sensibel ist für neue Impulse, bereit für Entdeckungslernen, flexibel ist, neue Wahrnehmungsmuster aufzubauen und aktiv genug ist, in ihrer Außenwelt Grenzen und Berührungsflächen zu noch fremden Umweltbereichen aufzubauen und zu überschreiten.

Entdeckendes Lernen ist gerade für Erwachsene eine faszinierende Dimension, die aber auch angstbesetzt sein kann. Gerade erwachsene Menschen müssen dann die Verhärtungen ihrer Erfahrungsstrukturen durchbrechen, ihre „common-sense“-Überzeugungen in Frage stellen und bereit sein zum Verlernen und zum Aufbau einer neuen, meist verwirrenden Sicht der Welt. Offenheit für externe Impulse führt zu zwar interessanten, aber auch zu belastenden Wirkungen und ist daher keinesfalls immer „hilfreich“ für den Lernenden. Lernen als Aufbruch oder als Ausbruch aus bisherigen Überzeugungen und einfachen Weltbildern erhält eine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit „kritischen Lebensereignissen“, (Filipp 1981; Siebert 1985) wenn vertraute Erklärungen nicht mehr greifen und Veränderung angesagt ist. Um sich für bisher undenkbar Neues öffnen zu können, fühlt sich der Lernende daher häufig in frühere Stadien seiner Persönlichkeitsentwicklung zurückversetzt und erlebt dies sowohl als „Verjüngung“ wie auch als Zurückfallen auf bereits überwunden geglaubte Problemlagen. Lernen als Öffnung für externe, bedeutungsvolle Einwirkungen ist daher weit mehr als ein „Sättigen des Bildungshungers“, auch wenn dies zunächst so erscheinen mag. Gerade wenn dabei die Chance zur Wiederentdeckung von neuem und bislang Verslossenem genutzt werden soll, ist es notwendig, einen organisatorischen Rahmen zu schaffen, der Sicherheit auf diesem Weg ins Ungewisse bietet.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben aus ihrer Tradition heraus schon immer einen guten Rahmen für Lernen im Modus von „Einwirkung“ geboten und ermöglichen weiterhin in einer Fülle von öffentlichen Veranstaltungen, vor allem aber durch Vortragsveranstaltungen allen denjenigen stimulierende Anregungen, die genug Zeit und Interesse finden. In diesem Zusammenhang ist nicht nur das jeweilige Thema oder ein spezifischer Wissensstoff allein der anregende Lernanlass, sondern auch unvorhersehbare Erfahrungsmöglichkeiten

II. Binnenwirkung

Die zweite Wirkungsrichtung zeigt sich in einer abgrenzenden Bewegung von Innen gegen die Außenwelt. Die Lernumwelt schirmt sich gewissermaßen gegen die Außenwelt ab, um sich auf einen Binnenbereich des Lernens konzentrieren zu können. Lebensbegleitendes Lernen bezieht sich hier auf Situationen, die Schutz vor externen Störungen, Ablenkungen oder Anforderungen benötigen. Dieser Funktionsbereich kommt in einer erwachsenengmäßigen Form des Lernens zum Ausdruck, wie z.B. durch

- Reflexiver Selbstthematization der lernenden Person oder sozialen Gruppe im Sinne von Selbsterfahrung, biographischem Lernen oder Identitätslernen bei der Auswahl persönlich bedeutsamer Lehrveranstaltungen (z.B. Frauenstudium; Interkulturelle Studien, Sozialpsychologie)
- Konzentration auf eine erkenntnisleitende integrative Fragestellung
- Lernformen mit hoher Lernintensität in homogenen Gruppen mit gemeinsamen Interessen für spezielle Themen und Wissensbereiche.

Erwachsene, die einen Großteil ihres Lebens Lernen in den funktionalen Zusammenhang von Außenanforderungen stellen mussten, erleben es vielfach als Befreiung von äußeren Zwängen, wenn sie Lerninteressen zulassen und verfolgen können, die aus dem Gegenstand selbst oder aus ihrem persönlichen Bezug zur Thematik herrühren. In dieser Erwartung finden viele Menschen den Weg in Institutionen der Weiterbildung und hoffen, hier lange entbehrte Lernformen realisieren zu können und einen elementaren Wissenshunger befriedigen zu können, der nicht weiter begründungsbedürftig zu sein braucht. Besonders gilt dies für Menschen, die über lange Lebensphasen hinweg immer nur für externe Aufgaben oder für andere Menschen da zu sein hatten und meinen, dass es nun Zeit wird, den persönlichen Interessen zu folgen und sich eine Zeit lang ausschließlich der eigenen Entwicklung zu widmen. Eine andere Gruppe von Lernenden finden es außerordentlich attraktiv, Amateurexperte in einem anschaulichen Bereich der Naturwissenschaft wie Geologie, Botanik oder Astronomie oder der Geisteswissenschaft, wie Kunst- und Literaturgeschichte zu werden.

III. Außenwirkung

Die dritte Bewegungsrichtung bezieht sich auf das gegenwärtig dominierende Verständnis lebenslangen Lernens und wird zumeist mit der modernisierungstheoretischen oder

ökonomischen Variante lebenslangen Lernens begründet. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Lernenden und seiner Umwelt basiert hier auf produktiver Leistung. Lernen wird in eine enge Verbindung mit nützlicher Anwendung gestellt und dient vor allem dazu, Personen so zu qualifizieren, dass sie ausgewählte Situationen im Alltagsleben zukünftig kompetent bewältigen können. In der neueren Geschichte der Erwachsenenbildung wurde dieser pragmatische Anwendungsbezug als Voraussetzung für „erwachsenengemäßes Lernen“ überhaupt verallgemeinert und zum Prinzip erhoben. Dahinter verbirgt sich allerdings ein Begründungsnotstand für komplexe Lerninteressen, vor allem wenn sie wie im ersten (und vierten) Deutungsmodus der offenen Suchbewegung einer „diffusen Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) folgen. Utilitaristische Begründungen von Lernen bieten sozial erwünschte Antworten auf die kaum beantwortbare Frage nach der eigenen Lernmotivation und spiegeln daher weit mehr gesellschaftlich präformierten Wertmuster als ein spezifisches Lerninteresse wider. Dies gilt für alle Phasen der Lernbiographie und nicht nur für weiterbildende Studien neben und außerhalb beruflicher Qualifizierung. Wo jedoch Weiterbildung für konkrete, empirisch vorfindliche Tätigkeitsfelder zu qualifizieren vermag, erhält dieser Funktionsbereich außerordentlich motivierende, strukturierende und damit auch Sicherheit bietende Studiermöglichkeiten. Ähnlich wie die Angebote in der Erstausbildung müssen sie sich gegenwärtig allerdings mit Vermittlungsproblemen auf dem Arbeitsmarkt auseinandersetzen. Solange es der Ausbildungs- und Weiterbildungssektor mit schrumpfenden Beschäftigungszahlen zu tun bekommt, geht einer auf Qualifizierung gerichteten Bildung die Aussicht auf ihre praktische Verwendbarkeit und damit der praktische Sinn verloren. Mit der Krise der Arbeitsgesellschaft hat sich daher auch der Funktionsbereich anwendungsbezogenen Lernens zu wandeln: der Qualifikationserwerb hat bereits zu berücksichtigen, dass die Form des qualifizierenden Lernens bereits Kompetenzen zum selbständigen Erschließen neuer Arbeitsmöglichkeiten oder außerberuflicher Tätigkeitsfelder zu entwickeln und zu fördern hat.

IV. Gesamtwirkung

Die vierte Wirkungsrichtung von lernender Aneignung bezieht sich auf die umfassende Austauschfunktion zwischen einem lernenden Teil-System und dem es umschließenden Gesamtsystems. Es geht um die Beziehung zwischen einem lernenden Organismus und dem natürlichen, sozialen und kulturellen Universum, von dem es selbst integraler Bestandteil ist. Lernen meint in diesem Bedeutungszusammenhang die Einpassung in die übergreifenden

Sinnzusammenhänge einer verstehbaren, bedeutungsvollen Wirklichkeit. Dabei stellt sich eine intellektuelle Aufgabe, die über die vorangehend genannten Bewegungsrichtungen hinausgeht und sich nicht mehr auf eine der Teilperspektiven beschränkt. Es geht um das Verknüpfen verschiedener Formen der Wirklichkeitsbeschreibung und gegensätzlicher Lehrmeinungen mit Hilfe von übergeordneten Kategorien. Diese Spannungsrichtung lässt sich aufgrund ihrer Integrationswirkung als Suche nach „Orientierung“ beschreiben und zwar nicht in dem pragmatischen Sinne einer Handlungsanleitung, sondern in dem fundamentalen Verständnis einer „Konstruktion von Welt“. Es geht somit um eine Lernhaltung, die man als besonders attraktiv für „reifere“ Menschen ansieht, also letztlich um das, wofür im Deutschen der Bildungsbegriff zur Verfügung steht und der nicht ganz fern von einer Bemühung um das ist, was man Weisheit nennt.

In dem vierten Funktionsbereich lebensbegleitenden Lernens werden unterschiedliche Institutionalformen der Weiterbildung in Bezug auf ihr Verständnis von Bildung herausgefordert und zur Stellungnahme gezwungen. Das macht sie für Lernbewegungen der Orientierungssuche relevant. In der Moderne kann es natürlich nicht mehr um die Verkündigung säkularisierter Wahrheit gehen, sondern um das Aufbereiten und Zugänglichmachen von Deutungsangeboten aus unterschiedlichen Sinnkontexten. Und so gibt es eine große Zahl jüngerer wie älterer Menschen, die Weiterbildungsveranstaltungen aufsuchen, um ihr Verständnis von sich und der Welt in größeren Zusammenhängen klären und unterschiedliche Deutungen aufeinander beziehen zu lernen. Angebote hierzu finden sich in allen Programmbereichen. Wer auf der Suche ist nach den verschiedensten Deutungen der heutigen Welt, unserer Gesellschaft oder der Kulturen, der wird feststellen, dass die Quellen des Wissens gerade in den tradierten Institutionen der Erwachsenenbildung noch kräftig fließen und dass es weit mehr Wissensdurstige gibt, die daraus schöpfen, als die Institution in der Lage sind wahrzunehmen, weil es ihr noch an den dafür geeigneten qualitativen Evaluationsverfahren fehlt.

Wenn man als Mitarbeiter in einer Einrichtung mit der Öffnung der Weiterbildung für neue Lerngruppen, Lernanlässe und Lernorte beschäftigt ist, so wird rasch deutlich, dass von den verschiedenen Institutionalformen, aber auch von der Bildungspolitik legitime und weniger legitime Funktionen lebensbegleitenden Lernens unterschieden werden. Entsprechend einseitig stellen sich vielfach die Institutionen der Weiterbildung nach außen dar:

- Das institutionelle Profil enthält bisher eine selbstüberschätzende Überbetonung im dritten Funktionsfeld und reduziert hierdurch den Lerneffekt des Erwachsenenlernens auf seine praktisch qualifizierenden Wirkungen.
- Es konzipiert darüber hinaus eine Impulswirkung im Sinne qualifizierender Orientierung und Anregung für ihren regionalen Einzugsbereich oder auf relevante Nutzergruppen der Programmbereiche.
- Es vernachlässigt trotz faktischer Nachfrage und gesellschaftlichen Auftrags ihre reflexiven Wirkungen im zweiten und im vierten Funktionsfeld - und dies obwohl Sinnstiftung und Orientierungsbedarf im Dienstleistungsbereich bereits hohe Akzeptanz und Finanzierungsfähigkeit erfährt.
- Es bleibt blind gegenüber Lerninteressen, die aus der Perspektive subjektiver Selbststeuerung und in autodidaktischen Formen des Selbststudiums ihren Sinn und Motivationskraft beziehen,

Fassen wir die wichtigsten Ergebnisse als Anforderung an Organisationsentwicklung in der Weiterbildung zusammen:

Eine Öffnung von Institutionen der Weiterbildung für die sie tragende Gesellschaft kann sich nicht darauf beschränken, dass nur zusätzliche Lernmöglichkeiten für die einen oder anderen Personengruppen geschaffen werden. Versucht man die Funktion von Erwachsenenlernen in einem Gesamtbildungssystem zu bestimmen, so wird erkennbar, dass die bereits faktisch praktizierten Aneignungsformen in verschiedenen Formen lebensbegleitenden Lernens empirisch genauer zu klären und bei der Angebotsorganisation genauer zu berücksichtigen sind. Erst dann wird das Verhältnis der Trägern und Einrichtungen im Weiterbildungssystem zur Schule, zur Berufsausbildung und zur Hochschule, genauer beschreibbar. Lernarrangements für Erwachsene müssen daher an ihrem spezifischen Beitrag zu Prozessen lebensbegleitenden Lernens beurteilt werden und an dem Zusammenspiel mit anderen Institutionalformen im Gesamtbildungssystem, auf die die Menschen zur Unterstützung und zur Intensivierung im Verlauf ihres Lebens zurückgreifen können.

Literatur:

- Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek 1976
- Dräger, H.: Schulbildung - unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28/1976, S.64-72
- Dräger, H.: Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. 7/1979, S. 109-141
- Erikson, N.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966
- Filipp, S. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München 1981
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S.124-140
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35/1989, S. 789-808
- Kade, J.: Die Bildung der Gesellschaft - Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 14/ 1992, S.67-79
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/1993, H.3, S.391-408
- Kade, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt/M. 1994
- Kade, J./ Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen 1996
- Klatt, F. : Die schöpferische Pause. Jena 1923
- Otto, V.u.a.: Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979
- Rogge, K.: Lernen vor Ort. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1986
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn/Obb. 1983
- Siebert, H.: Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Päd. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt/M. 1985
- Schäffter, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1984

Schäffter, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zur zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39/1993, S. 443-462

Schäffter, O.: Perspektiven der Organisationsentwicklung von Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Aue - Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung 1994, H.2