

ten und durch den sog. Delors report im Auftrag der UNESCO (Learning: The Treasure within, 1996).

Literatur: Delors, J. et al. 1996: Learning: The Treasure within. Report of UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris; Dohmen, G. 1996: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn; OECD (Hrsg.) 1996: Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January, Paris.

Jochim H. Knoll

Erwachsenenbildung; Internationale Erwachsenenbildung

Lebensweltorientierung

Mit Lebensweltorientierung antwortet man auf strukturelle Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens: „Lebensweltorientierung markiert den Anspruch, daß Erwachsenenbildung, wenn sie überhaupt von den Teilnehmern als bedeutsam erlebt werden sollen, auf die Lebenswelt der Teilnehmer bezogen sein muß. Dieser Bezug ist besonders dort nur schwer herstellbar, wo die Teilnehmer an lebensweltlichen Kontexten kommen, die dem...: Erwachsenenpädagoggen... fremd sind“ (Arnold 1996: 42).

Ähnlich wie bei anderen pädagogischen „Orientierungen“ (z.B. Teilnehmervorteil, Praxis- oder Alltagsorientierung) verweist Lebensweltorientierung somit auf eine zunehmende Schwächung der „konventionellen Passung“ zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie ist daher Ausdruck einer späten Phase der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung. Solange Bildungsarbeit noch Bestandteil der Lebenswelt ihrer Adressaten ist bzw. unmittelbar aus ihr hervorzugehen vermag, kann sie Lernanlässe, Lernbedürfnisse

und Lernziele aus ihrem Bereitliegen an gemeinsamen Alltagsituationen bestimmen und bedarf hierzu keiner besonderen Bemühung um Fremdverstehen (Beispiel: Bildungsarbeit als Bestandteil sozialer Bewegungen). Dies ändert sich dramatisch, sobald sich die Bildungsorganisation aus den „Netzen der Lebenswelt“ (Waldenfels 1985) und deren spezifischen Relevanzstrukturen, Wahrnehmungsweisen und Problembeschreibungen emanzipiert, hierdurch aber auch erst gesamtgesellschaftliche Funktionen der Gegensteuerung übernehmen kann.

Die Distanz zu lebensweltlichen Überzeugungen entspricht einem Verständnis von politischer Bildung, das einen öffentlichen Diskurs zwischen divergenten gesellschaftlichen Interessen, sozialen Milieus und Lebenslagen unter lernförderlichen Bedingungen organisiert will. Außerhalb einer Verankerung in Teilmilieus und deren lebensweltlich gebundenen Grundüberzeugungen stellt sich das Folgeproblem, daß der Anschluß an die jeweiligen Wirklichkeitsbeschreibungen und Sinnkontexte der gewünschten Adressatenbereiche immer wieder neu hergestellt oder gesichert werden muß. Eben hierauf bezieht sich das Konzept der Lebensweltorientierung. Exemplarisch läßt sich dies an interkultureller und intergenerativer Bildung, aber auch an Diskursen im Geschlechterverhältnis verdeutlichen; es gilt aber letztlich für alle gesellschaftlich bedeutsamen Kontexten.

Als didaktisches Prinzip kann Lebensweltorientierung dabei zum Ausdruck kommen: 1. Methodisch in einer erfahrungs- bzw. erlebnisorientierten Gestaltung reflexiver Lernarrangements (Kaiser 1990);

2. bei der Ermittlung von Weiterbildungsbedarf dadurch, daß die Fachsystematik in der Bildungsarbeit zugunsten einer narrativen Problembeschreibung zurücktritt; Lernanlässe erwachsen aus Erzählungen und erfahrbaren Geschichten der Beteiligten (z.B. in Schreibwerkstätten und Zeitzeugenarbeit);

3. durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die „Transferproblematik“, d.h. für die Übertragbarkeit des in institutionalisierten Arrangements Gelernten in die unterschiedlichen lebensweltlichen Sinnkontexte und Relevanzstrukturen der Teilnehmer.

Für politische Bildung ist ein reflektierter Begriff von Lebensweltorientierung, der sich seiner phänomenologischen Grundlagen bewußt ist und der sich von überschnidenden Konzepten wie Teilnehmervorteil, Praxisrelevanz und Alltagsbezug zu unterscheiden vermag, aus folgenden Gründen von professioneller Bedeutung:

1. Im Gegensatz zum Prinzip der Teilnehmervorteilorientierung bezieht sich Lebensweltorientierung nicht auf individuell zuschreibbare kognitive oder sozialpsychologische Lernvoraussetzungen, sondern auf soziale Hintergrundstrukturen und erfahrungsstiftende Basisüberzeugungen eines Adressatenbereichs, die es bei der didaktischen Analyse und Planung zu berücksichtigen gilt (Beispiel: Erinnerungsgarbeit zum „Alltag im Faschismus“).
2. Lebensweltorientierung in der politischen Bildung reflektiert auf kollektive Wahrnehmungsschemata, Relevanzstrukturen und Deutungsmuster im gesellschaftlichen Umfeld. Hieraus eröffnen sich Verständigungsmög-

lichkeiten zwischen verschiedenen Lebenswelten, durch die die Vielfältigkeit der Erfahrung als Ausdruck politisch bedeutsamer Lebenslagen oder Sozialstruktur auf einer Metaebene beschreibbar und zum thematischen Lerngegenstand gemacht werden kann.

3. Lebensweltlich gebundene Erfahrungen kann man als Grundlage von Lerneinkompetenz auffassen, die erst aus einer wissenssatzzentrierten Expertenspektive defizitär, z.B. als unauferklärt oder irrational, erscheinen mag (vgl. Sprondel 1979; Waldenfels 1989: 108). Politische Bildung wird im Rahmen von Lebensweltorientierung mit dem (meist ungeklärten) Verhältnis zwischen Experten und Laien bzw. zwischen Funktionssystem und der ihm zugrundeliegenden Lebenswelt konfrontiert. Aufgrund einer „Rehabilitierung der Lebenswelt“ wird es erforderlich, ein diskursives Modell wechselseitiger Verständigung zwischen „multiplen Realitäten“ zu entwickeln, die sich keineswegs restlos aufeinander zurückführen lassen (Barz/Tippelt 1994: 130; Waldenfels 1985: 92).

4. Mit der „Aufwertung des Erlebten, des Emotionalen, des Intuitiven, der Betonung des Anschaulichen“ (Barz/Tippelt 1994: 125) als „Eigentlich vorwissenschaftlicher Erfahrungen“ (Waldenfels 1989: 110; Luckmann 1990) erhöht sich auch die professionelle Wahrnehmungsfähigkeit für kollektive Erfahrungsbestände und auferwissenschaftliche Wissensformen eigener Logik. Lebensweltorientierung richtet u.a. die pädagogisch-fachliche Aufmerksamkeit politischer Bildung darauf, wie dies in unterschiedlichen

sozialen Milieus, Lebenslagen und Lebensstilen zu ästhetischem Ausdruck gelangt (vgl. Flaig/Meyer/Uelzhoefler 1993; Sinus 1992). Sie trägt daher zur Sensibilisierung für innergesellschaftliche Fremdheit und sozialstrukturell begründete „interkulturelle Differenz“ bei, ohne sie wie bisher als Ideologie, Vorurteil oder „falsches Bewußtsein“ schulmeisterlich abwerten zu müssen.

5. All dies verweist darauf, daß Lebensweltorientierung in engem Zusammenhang mit dem sich gegenwärtig vollziehenden Wechsel von einer Vermittlungslogik des Instruktionsparadigmas zum *interpretativen Paradigma* einer wechselseitigen Verständigungsbemühung steht. Durch Lebensweltorientierung subsumiert politische Bildung die Welt nicht gewaltsam unter die eine oder andere Ordnung, sondern erschließt sie in ihren unterschiedlichen Möglichkeiten und ihrer produktiven Widerständigkeit (vgl. Waldenfels 1989: 116; Waldenfels 1985: 126; Axmacher 1990).

Literatur: Arnold, R. 1996: Weiterbildung. München; Axmacher, D. 1990: Alltagswissen, Fachbildung und „kultureller Imperialismus“. Grenzen des Lebenswelt-Ansatzes in der Erwachsenenbildung. in: CdWZ, S. 27-30; Barz, H./Tippelt, R. 1994: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. in: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 123-146; Bognann, W. 1981: Lebenswelt. Lebensstil des Alltags oder Alltagswelt. in: Köhler. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 50-72; Flaig/V Meyer: (U)Lebenswelt, 1993: Alltagsarbeit und politische Kultur. Bonn; Kaiser, A. 1990: Wie arbeiten Lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. in: CdWZ, S. 13-17; Luckmann, T. 1990: Lebenswelt. Modellbegriff oder Forschungsprogramm. in: CdWZ, S. 9-13; Spöndel, W. M. 1979: „Experte“ und „Laien“. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenschaft. in: Spöndel, W.M./Grafhoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozial-

wissenschaften. Stuttgart, S. 140-154; Sinus 1992: Das neue Arbeitermilieu in Westdeutschland. Heideberg; Waldenfels, R. 1985: in den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M.; Waldenfels, R. 1989: Lebenswelt zwischen Alltäglichen und Unalltäglichen. in: Jammes, C./Feggetter, O. (Hrsg.): Phänomenologie im Widerspruch. Frankfurt/M., S. 106-118.

Otfried Schiffer

➤ **Alltagsorientierung, Deutungsansätze:** Diskursive Reflexive Wende; soziale Milieus; Subjektorientierung; *Band 1: Alltagsorientierung, Erfahrungsbemühung; Lebensweltorientierung; Band 2: Erfahrungsbemühung*

Legitimation

Die andragogische Legitimationsfrage, d.h. die Frage nach Begründungen und Rechtfertigungen für ihre Existenz und Praxis, begleitet die Erwachsenenbildung seit ihrer Institutionalisierung im 19. Jahrhundert. Im *Gegensatz zur Schulbildung* die seit ihrer Verstaatlichung und seit der Einführung der Schulpflicht vor etwa 200 Jahren in Deutschland über ein anerkanntes gesellschaftliches Legitimationsmuster verfügt, gelang es der Erwachsenenbildung bislang nur bedingt, eine allgemeingültige Begründung zu entwickeln.

Die Legitimationsfrage in der Erwachsenenbildung ist einem ständigen Wandel unterzogen und abhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie ist, so Volker Lühr und Alexander Schuller (1977: 227), auf einen „Legitimationsimport“ angewiesen. Diese „Legitimationsproblematik“ (Hüter 1992: 62) bedeutet, daß Erwachsenenbildung ständig neu um öffentliche und gesellschaftliche Anerkennung ringen und ihre Institutionalisierung stets erneut rechtfertigen muß. Hans Tiegens spricht in diesem Sinne auch davon, daß man die Geschichte der Erwachsenenbildung als

„eine Geschichte immer neuer und kontinuierser Legitimationsversuche“ darstellen könnte (Tiegens 1980: 35).

Ersprechend den unterschiedlichen Strömungen innerhalb der Erwachsenenbildung und entsprechend den vielfältigen Einflüssen gesellschaftlicher Kräfte auf die Erwachsenenbildung lassen sich verschiedene Argumentationslinien feststellen. Die von Horst Siebert systematisierten andragogischen Nachkriegsansätze – eine personalistische, christliche, marktorientierte, systemtheoretische, politökonomische, neomarxistische und alltagstheoretische Konzeption (Siebert 1980) – geben danach unterschiedliche Antworten auf die Legitimationsfrage.

Zwei Muster kommen dabei dominant seit den 70er Jahren zur Wirkung und bilden heute die *zentralen Legitimationsaxiome*. 1. Lernen ist ein lebenslanger Prozeß. Hier erhält Erwachsenenbildung sowohl ein lernpsychologische und andragogische als auch eine arbeitsmarktorientierte Begründung. 2. Erwachsenenbildung leistet einen Beitrag zur gesellschaftlichen Emanzipation. Hans Tiegens spricht hierbei von einem „Dauerauftrag“ (Tiegens 1977: 129), der konstituierend für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung ist. Die Legitimation für Erwachsenenbildung erhält damit eine politische, gesellschaftliche und rechtliche Dimension. Bezogen auf die politische Erwachsenenbildung lassen sich nach Klaus-Peter Hüter dabei drei Argumentationslinien ausmachen: eine integrations-, partizipations- und pluralismustheoretische Begründung (Hüter 1992: 62). Die seit den 00er Jahren verfolgte Absicht, Erwachsenenbildung als „weitere Säule“ des Bildungssystems in Deutschland rechtlich, politisch und gesellschaftlich zu verankern und zu ver-

ten, ist bis heute eng mit der Frage der Legitimation verbunden.

Literatur: Hüter, K.-P. 1992: Politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.; Lühr, V./Schuller, A. H. 1980: Aufgabeverständnis und Theorieansätze in der Erwachsenenbildung (SEST/MAT). Bonn; Tiegens, H. 1977: Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation. in: Siebert, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Beiraschwang, S. 122-131; Tiegens, H. 1980: Zur Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. in: (Hrsg.: J) (Hrsg.) Legitimationsproblematik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 35-48.

Ulrich Klemm

➤ **Erwachsenenbildung, Öffentliche Verantwortung, Weiterbildungsgesetze: Band 1 / Legitimation**

Lernen vor Ort

Lernen vor Ort knüpft an am Alltag und Lebenszusammenhang der Menschen im lokalen Kontext, analysiert dessen Bedingungen, um daraus Ansatzpunkte zur Gestaltung entsprechender thematischer Programmangebote zu gewinnen. Denn Lernen, das das Verschweigen gesellschaftlicher Skandale wie Massenarbeitslosigkeit, Umweltverschmutzung, neue Armut, Landratschwerstörung durchbrechen will, muß eingreifen in gesellschaftliche Wirklichkeit und diese zu durchdringen suchen. Ein derartiges Lernen ist auf die Teilhabe und Mitwirkung der Menschen abzielen. Für Weiterbildungsrichtungen ergeben sich daraus die folgenden *Arbeitsprinzipien* (Rogge 1997: 18f.):

- *dezentral arbeiten*
- Dezentrierte Bildungsgatebeit läßt ein zur Bedürfnisartikulation, Schwellenängste – hervorgerufen durch die Anonymität der Institutionen – werden abgebaut. Das Selbstlernalpotential von angesprochenen Bevölkerungsgruppen wird gestärkt.