

Ortfried Schöffler

Perspektiven weiterbildender Studien

Der Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen

1. Zur Ausgangslage: Die Qualifizierungsexperten wechseln ihr Hemd

In den bildungspolitischen Zirkeln, die uns früher mit immer neuen „Qualifizierungsoffensiven“ beglückten und deren bevorzugtes Finanzierungsinstrument die „Maßnahme“ war, wird neuerdings das „Selbstlernen“ von Erwachsenen entdeckt und mit großer Emphase als neues Thema gehandelt.* Elementare Grundlagen der Erwachsenenbildung werden als epochale Entdeckung verkündet.

Nun wäre es naheliegend, stillschweigend zur Tagesordnung überzugehen, wenn in der lauten Lobpreisung selbstgesteuerten Lernens nicht eine polemische Wendung gegen „institutionalisiertes Lernen“ enthalten wäre. Achtet man auf den besonderen Zungenschlag und auf leitmotivisch wiederkehrende Nebentöne, so wird erkennbar, daß Aufmerksamkeit geboten ist. Wenn Bildungskonzepte und Förderungspolitik von den selben Akteuren, die bislang eine rigide Maßnahmekultur von Qualifizierungsoffensiven mit allen ihren deformierenden Wirkungen zu verantworten hatten, nun unversehens auf Lernkulturen eines selbstgesteuerten Alltagslernens umstellen, so deutet dies nicht nur auf Prozesse der Konversion hin, sondern verbreitet zudem noch den herben Duft von Konvertitentum. Die bisherige Dichotomie zwischen institutionellem und alltäglichem Lernen wird gerade nicht überwunden, sondern in einer perspektivischen Wendung nur umgekehrt. Als Frage drängt sich ein „cui bono“ auf. Der Verdacht ist sicher nicht unbegründet, daß eine finanzielle Förderung willkürlicher handhabbar wird und erheblich billiger ausfällt, wenn man Selbstlernprozesse im Gegensatz zu institutionalisierter Weiterbildung definiert und nicht als deren komplementäres Gegenüber, das als zusätzliche Entwicklungsaufgabe übernommen werden muß.

Das (Wieder-) Entdecken von Konzeptionen einer „liberal education“ in der Weiterbildungspolitik trägt gerade 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 Institutionalformen gegen alle Widerstände einer reglementierenden Finanzierungs- und Förderungspolitik eingesetzt haben. Statt den Institutionalformen 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 verengten Verständnis von Weiterbildung das Herausbilden flexibler und offener Lernformen eher behindert haben. Offenkundig geraten wir zusehends 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 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 bewußteren Form von Prozessen der Organisationsentwicklung (Schäffter 1995) verstanden werden. Das gilt nicht nur für Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung, sondern auch für altehrwürdige Institutionen wie die deutsche Universität. Die folgenden Überlegungen bemühen sich vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangsproblematik, den Beitrag der Hochschule zu unterschiedlichen Perspektiven lebensbegleitenden Lernens zu bestimmen.

2. Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen?

Die Formel vom „Lifelong Learning“ bietet der Erwachsenenbildung eine 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 anstoßenen 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 *institutionelle Begründung* für lebenslanges Lernen geht von Defiziten und Überforderungserscheinungen der Schule und des Ausbildungssystems 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

erworbenener 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 statt dessen 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 lebenslangen 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 Moratorium“ (Erikson 1966) bieten, also die Chance zum Innehalten, zum kontemplativen Bilanzieren und zur „schöpferischen Paus“ (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 Teilsystemen 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 Lerninhalt. 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. Gerade dies nun ist eine spezifische Chance von Hochschulen, die bisher noch unzureichend erkannt wird, auch wenn sie praktisch bereits vielfältig genutzt wird.

3. Die Hochschule 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 der herkömmlichen Bildungseinrichtungen durchzuspielen, wenn man ihren Beitrag zum lebensbegleitenden Lernen genauer bestimmen und in bildungspolitischen Kontroversen überzeugend nach außen vertreten will. Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf den Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen, ließen sich aber genauso an regionalen Netzwerken von Erwachsenenbildungseinrichtungen verdeutlichen. „Universität“ bietet jedoch gerade aufgrund seines universellen Anspruchs einen exemplarischen Fall, an dem sich vier Funktionsfelder verdeutlichen lassen, wie sie jede

gesellschaftlich relevante Institutionalform im Bildungsbereich ausdifferenzieren und komplementär aufeinander zu beziehen hat.

Die Hochschulen sind unter anderem auch Einrichtungen der (wissenschaftlichen) Weiterbildung. Was man darunter aber konkret zu verstehen hat, ist zumindest im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland weitgehend unklar. Spätestens wird man mit der unsicheren Bedeutung von „universitärer Erwachsenenbildung“ konfrontiert, wenn es darum geht, den gesetzlichen Weiterbildungsauftrag in reale Organisationsformen umzusetzen und diese mit den anderen Funktionen und Zielen der Hochschule in Beziehung zu setzen. Ein erster Schritt wurde in dieser Richtung in Form von „Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung“ getan, die an einer großen Zahl deutscher Hochschulen bestehen und die sich seit den sechziger Jahren in einem bundesweiten Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung zusammengeschlossen haben (vgl. AUE 1991; Graeßner 1996). Problematisch hat sich dabei erwiesen, daß man Entwicklung und Ausbau weiterbildender Studien als eine *zusätzliche* Aufgabe definiert und sie über institutionelle Anlagerungsstrategien zu organisieren versucht hat. Der spezifische Beitrag der Hochschule zu lebensbegleitendem Lernen nach einer Erstausbildung gerät hierdurch in Konkurrenz zu anderen Aufgaben und dies besonders bei schrumpfenden Ressourcen. Es hat sich zunehmend als Sackgasse herausgestellt, daß der Beitrag der Hochschule zur Erwachsenenbildung vorwiegend aus *institutionellen Begründungen* lebenslangen Lernens abgeleitet und in darauf spezialisierten universitären Organisationsformen ausdifferenziert wurde. Die mittlerweile nicht mehr zu übersehene Diskrepanz zwischen einem zunächst plausibel erscheinenden Begründungsrahmen, der meist mit modernisierungstheoretischen Argumenten unterfüttert wird und einer enttäuschenden bildungspraktischen Entwicklung, die nicht einmal in Ansätzen die geweckten Erwartungen einzulösen vermag, ist ein zu auffälliges Skandalon, als daß man die Kette von Fehlschlägen bei der Institutionalisierung universitärer Erwachsenenbildung nur auf Übergangsprobleme oder auf Ungeschicklichkeiten bei den bisher verfolgten Umsetzungsstrategien zurückführen könnte. Offenbar bekommt man es hier mit einem weit grundsätzlicheren Problem zu tun, von dem alle Institutionalformen in ihrem Beitrag zum Lebenslangen Lernen berührt werden (Schäffter 1994a).

Die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung setzt vielmehr eine Neubestimmung des Hochschulwesens in seinem Verhältnis zum gesamten Bildungssystem voraus. Die bisherigen Strategien einer strukturellen Anlagerung einer Vielzahl isolierter Einzelvorhaben mit sehr unterschiedlichen Zielen und Arbeitsformen verfehlen daher prinzipiell die Funktion, die der

Weiterbildungsauftrag für den übergreifenden institutionellen Kontext der Hochschule zu erfüllen hat: nämlich Hochschulstudium und weiterbildende Studien in einen expliziten Zusammenhang mit einer dazu geeigneten Konzeption Lebenslangen Lernens zu stellen. Praktische Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung greifen daher sicher zu kurz, wenn sie die Hochschule als auszubeutende Ressource für wechselnde gesellschaftliche Bedarfslagen zu instrumentalisieren suchen. Eine solche Reduktion unterschlägt, daß Hochschule als gesellschaftliche Institution nur dann funktionsgerecht arbeiten kann, wenn die Vielzahl ihrer konfligierenden Teilfunktionen in einer „strukturellen Bündelung“ zusammengeführt wird. In diesem Zusammenhang kann wissenschaftliche Weiterbildung über eine Verbindung von biographietheoretischen mit bildungstheoretischen Begründungen Lebenslangen Lernens wichtige Integrationsleistungen erbringen. Hierfür muß aber an der Hochschule die bisherige Fixierung auf die Anbieterperspektive überwunden und eine sensible Wahrnehmungsfähigkeit für sehr unterschiedliche Formen lernender Aneignung im Studium entwickelt werden, wie sie de facto bereits durch die äußerst heterogenen Gruppen von Studierenden praktiziert werden.

Dies jedoch gilt es zunächst wahrzunehmen: Die Hochschulen werden schon von jeher keineswegs ausschließlich von Menschen aufgesucht, die in Anschluß an das Abitur ein Fach „grundständig“ studieren und dies nur als Bestandteil einer Berufsausbildung begreifen. Schon immer und bislang noch folgenlos für das Selbstverständnis der universitären Lehre bekam man es mit Studierenden zu tun, die unabhängig davon, ob es sich um ein Erststudium, um ein Studium in Anschluß an eine Berufstätigkeit oder an eine Familienphase handelte, das Lernen an der Hochschule zur Orientierung und zum Übergang in einen neuen Lebensabschnitt nutzten. Diese Funktion lebensbegleitenden Lernens kann daher sowohl im Rahmen eines Erststudiums, eines postgradualen Aufbau- oder Ergänzungsstudiums oder im Rahmen weiterbildender Studiengänge bzw. von selbstorganisiertem Gasthörerstudium zum Tragen kommen, ohne daß diese Varianten der Aneignung von der Institution selbst erkannt und in ihrem didaktischen Arrangement hinreichend berücksichtigt werden. Entscheidend ist jedoch, daß das breite Spektrum an Aneignungsvarianten bereits faktisch genutzt wird und z.B. in Studienberatung und Seminarbeteiligung ausschnittsweise erfahrbar wird. In diesen Einzelkontakten läßt sich rekonstruieren, daß es Hochschulen mit zunehmend heterogenen Gruppen von Lerninteressenten zu tun bekommen, die sich weder hinreichend mit neuen Gruppen von Studierenden in Erst- und Aufbaustudiengängen, noch mit dem Trend zur Öffnung der Hochschule für ältere Erwachsene oder für Studien neben und nach dem Beruf erklären lassen. Vor allem die Universitäten in Ballungsräumen werden trotz mancher

Vernachlässigung durch Wissenschafts- und Bildungspolitik 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 Strukturen universitärer Lehre ableiten lassen: die Hochschule verfügt über eine vielschichtige Angebotsstruktur in Form einer vernetzten Lernkultur, die thematisch komplex, in ihren formalen Zugangswegen erstaunlich offen und dennoch fachlich übersichtlich strukturiert ist. Universitäten lassen sich daher neben ihren drei Primärfunktionen, (1) der Forschung, (2) der Reproduktion von wissenschaftlichem Nachwuchs und (3) der berufsfeldbezogenen Qualifizierung, als ein offenes Lernumfeld beschreiben, das für selbstgesteuerte Varianten lebensbegleitenden Lernens offene Vorstrukturierungen und daher Anschlußmöglichkeiten unterschiedlichster Art vorhält. Die institutionelle Stärke der deutschen Hochschule besteht gerade in ihrer Multifunktionalität, die zwar eine Fülle von Zielkonflikten und Spannungen hervortreibt, die sie andererseits aber auch zu einer faszinierenden Zusammenballung unterschiedlicher Ressourcen werden läßt, was sie gerade für Studien neben und dem Beruf außerordentlich attraktiv macht. Ihre Wirkungskraft hinein ins kommunale und regionale Umfeld wird jedoch noch nicht hinreichend als institutionelles Profil wahrgenommen und erst recht nicht systematisch genutzt. Dies erklärt sich nicht zuletzt aus einem utilitaristisch verengten Verständnis von Lehren und Lernen. Die hohe Affinität zwischen den offenen Strukturen der Hochschule und dem sich entgrenzenden Lernen in einer sich herauschälenden „Bildungsgesellschaft“ (Kade 1992) wird gegenwärtig noch nicht hinreichend gesehen.

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 einschließt ein wie anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschußbezogene Qualifizierungen oder verwendungssituationsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu 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

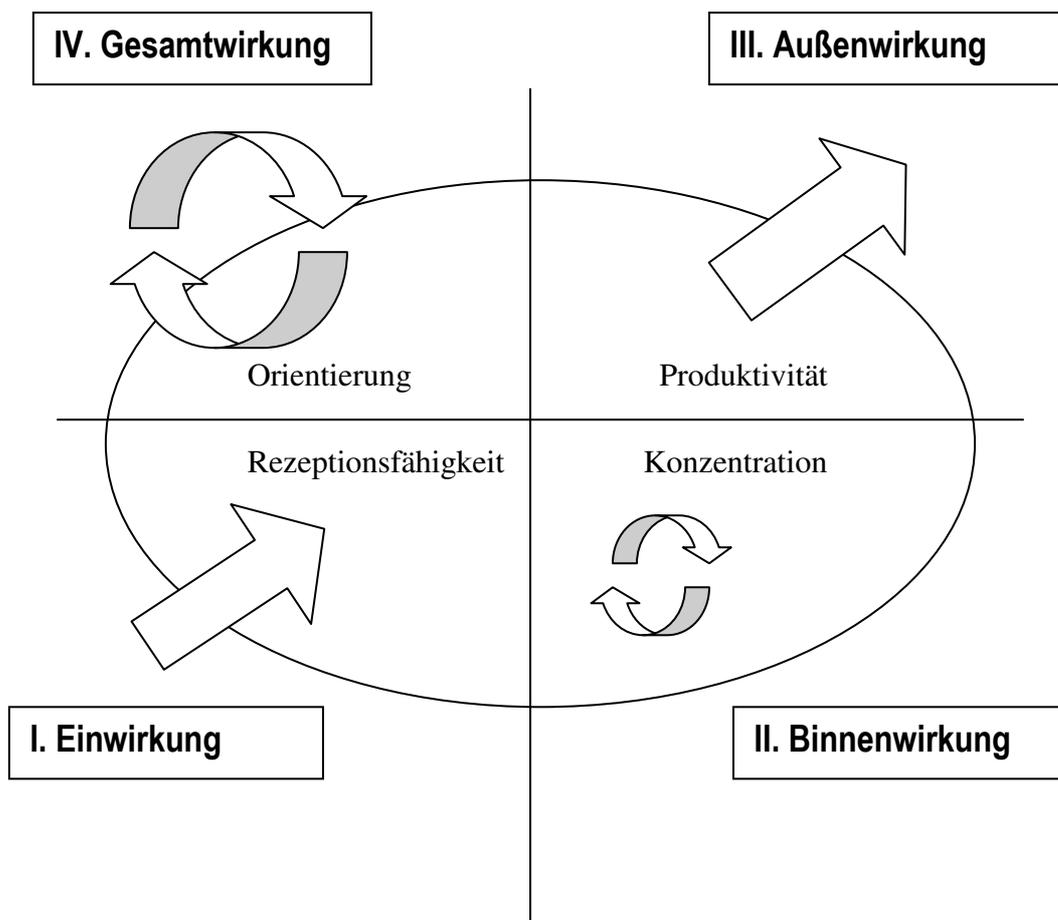
Verlauf einer wechselhaften Lernbiographie. Grundsätzlich wird daher ein Verständnis von Lehren und Lernen erforderlich, das weder zu eng an einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist, noch zu beliebig alles und jedes bereits zum bedeutsamen Aneignungsprozeß erklärt.

Hochschulen erhalten in diesem Zusammenhang die Chance, die sich aber auch als strukturelle Herausforderung beschreiben läßt, aus ihrer bisherigen Verengung auf Teilfunktionen auszubrechen 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 Lernarrangements genauer als bisher beachtet werden sollte.

4. Vier Funktionsbereiche lebenslangen Lernens für weiterbildende Studien

Die vier Funktionen lassen sich 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 (vgl. auch Schäffter 1994b):

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



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 auszubauen 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 Verschlossenem genutzt werden soll, ist es notwendig, einen organisatorischen Rahmen zu schaffen, der ein wenig Sicherheit auf diesem Weg ins Ungewisse bietet.

Die deutschen Universitäten 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 Öffnung ihrer Vorlesungen und Seminare, sowie durch „Wissenschafts- und Forschungstransfer“ allen denjenigen stimulierende Anregungen, die genug Zeit und Interesse finden, um mit einer fremdartigen und faszinierenden wissenschaftlichen Subkultur in Kontakt zu kommen. In diesem Zusammenhang ist nicht nur das jeweilige Thema oder ein spezifischer Wissensstoff allein der anregende Lernanlaß, sondern auch unvorhersehbare Erfahrungsmöglichkeiten des Hochschullebens an sich. Auch wenn Universitäten heute weit weniger exotisch und fremdartig wirken als zu früheren Zeiten, so sind sie trotz mancher Verwahrlosungserscheinungen dennoch attraktiv genug für Menschen, die sich auf die Suche nach neuen Horizonten aufgemacht haben. Für derartige Exkursionen bieten die Hochschulen eine solche Fülle von Hinweisen und Informationen, daß es darüber hinaus notwendig wird, zu Semesterbeginn Beratung für unterschiedliche Zielgruppen zu veranstalten. In einigen Universitäten haben sich hierzu selbstorganisierte Gruppen älterer Studierender gegründet, um die Öffnung der Hochschule für sehr unterschiedliche Studierwillige durch öffentliche Information, Beratung und flankierende Veranstaltungen zu unterstützen. Dabei muß beachtet werden, daß viele der Orientierungsangebote, die unter der Bezeichnung „Seniorenstudium“ u.ä. organisiert (und finanziert) werden, von Studierwilligen „jeden Alters“ und verschiedener „Zielgruppen“ genutzt werden. Der Annäherungs- und Enkulturationsprozeß in die Subkulturen der Hochschule bietet selbst bereits allgemeine Lernanlässe, die allein oder in selbstorganisierten Gruppen aufgegriffen und „en passant“ bearbeitet werden. Sie erhalten überall dort eine ganzheitliche Wirkung, wo man an der Universität zusammen mit „Spät-Studierenden“ Gelegenheiten schafft, um die unterschiedlichen Varianten weiterbildender Studien vorzubereiten, zu begleiten und auszuwerten

II. Binnenwirkung

Die zweite Wirkungsrichtung zeigt sich in einer Bewegung von innen nach außen. 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 Studierens zum Ausdruck, wie z.B. durch

- Reflexiver Selbstthematisierung 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 die Universität 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 Studierenden 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. Passioniert und leidenschaftlich verfolgen sie innerhalb des Labyrinths der formalen Studiengänge ihre eigenen Wege, finden bei den Fachwissenschaftler/innen oft Förderung und persönliche Unterstützung, treten aber immer nur einzeln und unorganisiert auf. Sie fallen nicht auf und sind daher als „Zielgruppe“ kaum wahrnehmbar. Wer die Öffnung der Hochschulen organisatorisch betreibt und erwachsenenpädagogisch unterstützt, wie dies in den verschiedenen „Kontaktstellen“ seit den sechziger Jahren der Fall ist, kommt mit diesem Typus vor allem im Zusammenhang mit ihren Zugangsproblemen in Berührung. Wichtig für

diese Variante lebenslaufbezogenen Lernens sind daher Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in Verbindung mit Beratung, damit die Studiermöglichkeiten in ihrer Vielfalt transparent und persönliche Wahlmöglichkeiten erschlossen werden können. Es gilt, Schwellenängste zu mildern und erste Kontaktmöglichkeiten zu erleichtern. Diese Funktion erfüllen weniger öffentliche Großveranstaltungen, sondern Seminarkurse und Arbeitsgemeinschaften (z.B. Exkursionen).

III. Außenwirkung

Die dritte Bewegungsrichtung bezieht sich auf das gegenwärtig dominierende Verständnis lebenslangen Lernens und wird zumeist mit der modernisierungstheoretischen 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 aufgefaßt und zum allgemeinen 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 Studieninteresse wider. Dies gilt für alle Phasen der Lernbiographie und nicht nur für weiterbildende Studien neben und außerhalb beruflicher Qualifizierung. Wo jedoch Hochschule für konkrete, empirisch vorfindliche Tätigkeitsfelder zu qualifizieren vermag, erhält dieser Funktionsbereich außerordentlich motivierende, strukturierende und damit auch Sicherheit bietende Studiermöglichkeiten. Die Angebotsformen weiterbildender Studiengänge, in denen Zugänge zu neuen Berufstätigkeiten, aber auch zu außerberuflichen Tätigkeitsfeldern erleichtert oder erschlossen werden, stehen daher nicht zu Unrecht im Zentrum des Selbstverständnisses der Hochschule. 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 Sinn verloren. Mit der Krise der Arbeitsgesellschaft hat sich

daher auch der Funktionsbereich anwendungsbezogenen Lernens zu wandeln: der Qualifikationserwerb hat bereits zu berücksichtigen, daß diese Form des Studierens 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 Gesamtsystem. Es geht um die Beziehung zwischen einem lernenden Organismus und dem natürlichen, sozialen und kulturellen Universum, von dem es selbst ein 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 wird die Institution Hochschule in bezug auf ihr Leitbild „Universität“ herausgefordert und zur Stellungnahme gezwungen: auch wenn die Verbindung zwischen Wissenschaft und Bildung selten so gefährdet war wie in der heutigen Situation, so bleibt wissenschaftliche Erkenntnis dennoch die Legitimationsbasis zur Interpretation und Gestaltung unserer Welt. Wissenschaft ist nicht nur Symptomträger von Zeitgeist und Weltanschauung, sondern vor allem Reflexionsinstanz. Das macht sie für Lernbewegungen der Orientierungssuche relevant. In der Moderne kann es natürlich nicht mehr um die Verkündigung säkularisierter Wahrheit ex cathedra gehen, sondern um das Aufbereiten und Zugänglichmachen von Deutungsangeboten aus unterschiedlichen Sinnkontexten. Und so gibt es eine große Zahl jüngerer wie älterer Menschen, die die Hochschulen mit dem Studienziel aufsuchen, ihr Verständnis von sich und der Welt in

größeren Zusammenhängen klären und unterschiedliche Deutungen aufeinander beziehen zu lernen. Angebote hierzu finden sich in allen Disziplinen, darüberhinaus gibt es fast überall ein interdisziplinäres „studium generale“ oder je nach Anlaß Ringvorlesungen, in denen ausgewählte „Fragen der Zeit“ unter naturwissenschaftlicher, sozial- und geisteswissenschaftlicher Perspektive behandelt werden. Wer auf der Suche ist nach den verschiedensten Deutungen der heutigen Welt, unserer Gesellschaft oder der Kulturen, der wird feststellen, daß die Quellen der Weisheit auch an deutschen Universitäten noch kräftig fließen und daß es weit mehr Wissendurstige gibt, die daraus schöpfen, als die Hochschule als Institution in der Lage ist wahrzunehmen, weil es ihr noch an den dafür geeigneten qualitativen Evaluationsverfahren fehlt.

Wenn man als Mitarbeiter an einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung praktisch mit der Öffnung der Hochschule für Studierwillige mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessenrichtungen beschäftigt ist, so wird rasch deutlich, daß von der Institution Hochschule, aber auch von der Bildungspolitik legitime und weniger legitime Funktionen lebensbegleitender Studien unterschieden werden. Entsprechend einseitig stellen sich die Hochschulen auch nach außen dar:

- Das institutionelle Profil enthält bisher eine selbstüberschätzende Überbetonung im dritten Funktionsfeld und reduziert hierdurch den Lerneffekt des Studiums auf seine praktisch qualifizierenden Wirkungen.
- Das institutionelle Profil konzidiert darüberhinaus eine Impulswirkung im Sinne wissenschaftlicher Innovation und Information für ihren regionalen Einzugsbereich oder auf relevante Umweltbereiche der Teildisziplinen.
- Das institutionelle Profil vernachlässigt trotz faktischer Nachfrage und gesellschaftlichen Auftrags ihre reflexiven Wirkungen im vierten Funktionsfeld - und dies obwohl Sinnstiftung und Orientierungsbedarf im Dienstleistungsbereich bereits hohe Akzeptanz und Finanzierungsfähigkeit erfährt.
- Das institutionelle Profil bleibt blind gegenüber Studierinteressen, die aus der Perspektive subjektiver Selbststeuerung und in autodidaktischen Formen des Selbststudiums ihren Sinn und Motivationskraft beziehen, obwohl gerade dies die ursprüngliche „akademische“ Grundlage der Studienstruktur an deutschen Hochschulen darstellt.

Fassen wir die wichtigsten Ergebnisse zusammen:

Eine Öffnung der Hochschule für die sie tragende Gesellschaft kann sich nicht darauf beschränken, daß nur zusätzliche Zugangsmöglichkeiten für die einen oder anderen Personengruppen geschaffen werden. Versucht man die Funktion der Hochschule in einem Gesamtbildungssystem zu bestimmen, so wird erkennbar, daß die bereits faktisch praktizierten Aneignungsformen in verschiedenen Formen des Studiums empirisch genauer zu klären und bei der Angebotsorganisation genauer zu berücksichtigen sind. Erst dann wird das Verhältnis der Hochschule zur Schule, zur Berufsausbildung, vor allem aber zu den Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung genauer beschreibbar. Weiterbildende Studien an Hochschulen müssen an ihrem spezifischen Beitrag zu Prozessen lebensbegleitenden Lernens beurteilt werden und an dem Zusammenspiel mit anderen Institutionalformen der Erwachsenenbildung, auf die die Menschen zur Unterstützung und zur Intensivierung im Verlauf ihres Lebens zurückgreifen können.

Literatur

- AUE (Hrsg.): Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung für die neunziger Jahre. Hannover 1991
- 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
- Graefner, G.: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1996, H. S. 177
- 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
- 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 (1994a)
- Schäffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1994, H. 1, S. 4-15 (1994b)
- Schäffter, O.: Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven zu einer selbstreflexiven Fortbildungsdiaktik. In: Küchler, F. v. (Hrsg.): Aufbrüche in Umbrüchen. Frankfurt/M. 1995
- 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

Anmerkung

* Die ironischen Bemerkungen beziehen sich auf einen Trend, der u.a. in zwei Themenheften zum Ausdruck kommt: Grundlagen der Weiterbildung GdWZ 1996/4 Thema: Selbstlernen; sowie DIE IV/96 Thema: Ende der Freiwilligkeit. Vgl. besonders pointiert im Beitrag von J. Sauer S.28: „Mit steigenden Lernnotwendigkeiten nimmt der Zwang zum lebensbegleitenden Lernen zu... Diese Aufgaben kann bisherige Weiterbildungspolitik mit ihrer Ausrichtung auf das institutionalisierte Lernen nicht hinreichend gewährleisten. ... Aufgabe von Politik muß es in diesem Verständnis sein, einen Beitrag zur Ausgestaltung einer optimalen Lernkultur, aber nicht zu einer Maximierung von Kursen zu leisten.“