

Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens

von Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Elke Gruber (2007): *Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens*.
Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 25557 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007. Der Beitrag basiert auf einem unter dem Titel „Zwischen Tradition und Zeitgeist. Gedanken zur

Erwachsenenbildung“ in der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)“ Nr. 219, März 2006, S. 2-12 erschienenen Aufsatz der Verfasserin und wurde vorliegend überarbeitet und spezifisch aufbereitet.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, informelles Lernen, Erwachsenenbildung

Abstract

Seit den 1990er-Jahren ist eine veränderte Sichtweise auf das Konzept des lebenslangen Lernens zu beobachten. Ausgehend von der Gleichsetzung des lebenslangen Lernens mit der Erwachsenenbildung hat sich heute ein weiteres Verständnis durchgesetzt: Lernen soll über die gesamte Lebensspanne ausgedehnt und ermöglicht werden, neben dem formalen auch das non-formale und das informelle Lernen umfassen. Diese neue Sichtweise hat Konsequenzen für die häufig an Organisationen gebundene Erwachsenenbildung: Der Erwachsenenbildung bieten sich zum einen neue Chancen der inhaltlichen Gestaltung sowie des Zuganges, zum anderen gerät sie aber auch unter einen massiven Veränderungs- und Reformdruck. Als Konklusion kommt die Autorin zu der Einsicht, dass dieser Perspektivenwechsel weniger zu einem Verdrängungswettbewerb als vielmehr zu einer Koexistenz diverser Lernformen und Lernorte führen wird.

Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens¹

von Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Veränderte Sichtweise auf das Konzept des lebenslangen Lernens

Seit den 1990er-Jahren findet in der Rezeption der Konzeption des lebenslangen Lernens ein tief greifender Perspektivenwechsel statt.

Wenn vorliegend von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen die Rede ist, dann muss uns bewusst sein, dass es das Konzept dazu nicht gibt. Vielmehr gab und gibt es unterschiedlichste Modelle und Bezeichnungen, die immer wieder adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen sowie dem jeweiligen Zeitgeist angepasst wurden. Die synonyme Verwendung differenter Bezeichnungen und Ansätze in diesem Artikel entspringt also nicht der Ignoranz gegenüber den Unterschieden, sondern soll verdeutlichen, dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion von zwei sich ergänzenden Modellen dominiert wird (vgl. Schuetze, Sawano, Fraiz in: Wiesner, Wolter 2004, S. 20):

1. von dem *post-modernen Modell*, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem modernisierungsentwerfer Gesellschaften sieht (dazu gehören auch die aktuellen Forderungen der EU zur Entwicklung von diversen Strategiepapieren für die Erwachsenenbildung in Österreich) und
 2. von dem *Humankapitalansatz*, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikationen als funktionales Erfordernis hervorhebt.
- Neben diesen zwei dominierenden Konzepten haben Schuetze, Sawano und Fraiz (vgl. ebda) noch ein *emanzipatorisches Modell*, in dessen Mittelpunkt die Erhöhung der Teilhabe- und Lebenschancen durch lebenslanges Lernen steht, und ein *traditionelles, kulturelles Modell*, in dem lebenslanges Lernen vor allem der Selbstentwicklung und -verwirklichung dient, identifiziert.

¹ Der Beitrag basiert auf einem unter dem Titel „Zwischen Tradition und Zeitgeist. Gedanken zur Erwachsenenbildung“ in der Zeitschrift Die Österreichische Volkshochschule (OVH) Nr. 219, März 2006, S. 2-12 erschienenen Aufsatz der Verfasserin und wurde vorliegend überarbeitet und spezifisch aufbereitet.

Während bisher in Österreich das Konzept des lebenslangen Lernens als Legitimation und zur Stärkung der Existenz der Erwachsenenbildung benutzt wurde, was dazu führte, dass beide Bereiche als synonym galten, geht die internationale Diskussion unter Federführung der EU von einem viel weiteren Begriff des lebenslangen Lernens aus. Dieser schließt das ganze Bildungswesen, aber auch die alltäglichen Lernerfahrungen der Menschen mit ein. Lebenslanges Lernen impliziert demzufolge „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes.“ (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13)

Tatsache ist, dass in den anglikanischen und nordischen Ländern diese Sichtweise seit den 1970er-Jahren verbreitet ist. Schon damals wurde in Theorien und Konzepten zum lebenslangen Lernen – allerdings zu dieser Zeit noch unter eher emanzipatorischen Gesichtspunkten – neben einer Entwicklung durch Lernen über die verschiedenen Lebensphasen hinweg auch eine Ent-Institutionalisierung des Lernens Erwachsener gefordert.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an Ivan Illich, der als Gegenstrategie zur *Entmündigung durch Experten* (1979) unter anderem eine *Entschulung der Gesellschaft* (1973) empfahl. Diese radikale uns heute fast anarchistisch anmutende Forderung wurde auch auf die Erwachsenenbildung übertragen. So sprach sich beispielsweise das bekannte *Manifest von Cuernavaca* mit dem Titel *Der Preis lebenslanger Erziehung* gegen Entwicklungen aus, die schulisches Lernen auf das Erwachsenenalter ausdehnen und per Gesetz verordnen wollten. Stattdessen wurden ein freier Zugang zum Wissen für alle, die Teilhabe am Wissen der ExpertInnen, der Verzicht auf professionelle Erzieher in der Erwachsenenbildung (!) sowie die Abschaffung von Noten, Zeugnissen und Prüfungen gefordert.

Das Manifest endet mit den programmatischen Sätzen: „Jedermann soll, ohne Rücksicht auf Ausbildung oder Berechnungsnachweis, das Recht haben, seine Erfahrung, sein Wissen oder seine Fähigkeiten mit anderen zu teilen. Darum wenden wir uns gegen jede Professionalisierung der Erwachsenenlehrer“ (zit. in: Riegger 1983, S. 176).

Inzwischen sind mehr als dreißig Jahre vergangen und die Welt hat sich grundlegend verändert. Aus TeilnehmerInnen sind KundInnen, aus Angeboten Produkte, aus DozentInnen TrainerInnen oder Coaches geworden. Lebenslange Lernkonzepte werden heute als geeignet angesehen, flexibel auf alle Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren. In diesen werden die Individuen angehalten, ein Leben lang zu lernen, um ihren eigenen Unzulänglichkeiten zu begegnen. Und da sich mit dem Lernen auch gute

Geschäfte machen lassen, schießen die modernisierten Anbieter von Weiterbildung in Form von GmbHs und CoKGs wie die sprichwörtlichen „Schwammerl“ aus der Erde.

Erwachsenenbildung ist nur mehr ein Akteur unter vielen

Auch der Begriff Erwachsenenbildung ist nicht eindeutig definiert. In der jüngsten Mitteilung der Kommission, Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus wird Erwachsenenbildung wie folgt definiert. *„alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d.h. einschließlich Hochschulbildung)“* (EU-Kom 2006, S. 2, im Orig. Hervorhebung kursiv).

Die von der EU proklamierte Sichtweise auf das lebenslange Lernen impliziert nun, dass Erwachsenenbildung nur mehr ein Akteur unter vielen und dass organisierte Lernprozesse nur mehr eine Strategie zur Aneignung von Wissen unter mehreren sind.

Unbestreitbar haben wir es hier mit einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Bildungsprozesses zu tun, teilweise auch mit einer Virtualisierung des Lernens, die nun unter geänderten Vorzeichen, wie zu Ivan Illichs Zeiten, wenn nicht gleich zu einer Ent-institutionalisierung, so doch zu einer Entgrenzung des Bildungswesens führt, oder wie Peter Alheit (1993, S. 91) formuliert: *„Bildung lässt sich – und zwar für alle Menschen in modernen Gesellschaften – nicht auf eine bestimmte biographische Phase eingrenzen. Sie wird zu einem festen Bestandteil des Lebenslaufs. Und diese Bildung findet nicht nur an hehren Stätten für ausgewählte Eliten statt.“*

Lernen über die Lebensspanne findet demnach überall dort statt, wo sich Menschen im Dialog begegnen. Dies kann in klassischen Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie in Vereinen, in Betrieben, am Arbeitsplatz, aber auch informell in Gesprächsrunden sowie im alltäglichen Lebensvollzug erfolgen. Der Dialog kann aber auch indirekt, das heißt, vermittelt über Medien und Bücher, Zeitungen und im Internet stattfinden.

Unbestreitbar haben wir es hier mit einer Bedeutungserweiterung und einer Entgrenzung der ursprünglichen Konzepte des lebenslangen Lernens zu tun, und zwar in dreifacher Hinsicht (vgl. Wiesner, Wolter 2004, S. 21ff.):

1. als *Biographisierung* des Lernens (dies kommt vor allem durch die Ausdehnung des Lernens auf den gesamten Lebenszyklus zum Ausdruck – Motto: der Mensch ist lernfähig bis ins hohe Alter);

2. Lernen als *Querschnittsaufgabe* in einer systemischen Sicht (Lernen bleibt nicht mehr auf Erwachsene und Erwachsenenbildungsinstitutionen beschränkt, sondern Lernen wird zum Prinzip vieler Institutionen – Schlagworte: lernende Organisation, lernende Region etc.);
3. Lernen als *breites, mehrdimensionales Geschehen* (es wird an die ursprünglich weite Definition von lebensbegleitendem Lernen über eine reine ökonomische Anpassung hinaus angeknüpft – Schlagworte: Civic Education, soziokulturelle Bildung etc.).

Einerseits ist diese Entwicklung zu begrüßen.

1) **Eine Demokratisierung des lebensbegleitenden Lernens bahnt sich an.** Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Anfänge der Volksbildung, die den Prinzipien der Selbstorganisation, Selbstbildung und Selbsthilfe folgten und in denen neben organisierten auch non-formale und informelle Lernprozesse eine wichtige Rolle spielten. „Bildung von unten“ hieß damals die Devise und hatte das Ziel, dass Betroffene ihre Bildungsprozesse selbstbestimmt in die Hand nehmen. Ein Zeugnis hierfür ist der *Auftrag zur Konstituierung einer Volksuniversität* (1901) (zit. in: Kulalek, Fellinger 1969, S. 131), der der Gründung der Volkshochschule Wien Volksheim (heute Volkshochschule Ottakring) voranging: *„Wir müssen eine Konzentration der verschiedenen Bildungsbestrebungen durchführen, durch welche die Selbstständigkeit der Einzelnen nicht geschmälert wird, weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbstständigkeit der Lernenden durch persönlichen Umgang mit den Lehrenden geleitet wird, eine Organisation, in der die Bildungsbedürfnisse ihren Ausdruck und zum Teil auch, soweit nicht anderswo geschieht, ihre Befriedigung finden.“*

2) **Die Verknüpfung von Lebensphasen und Entwicklungsprozessen durch das Lernen wirkt einer Versäulung und Segmentierung der einzelnen Bildungsbereiche entgegen.** Und das ist nicht nur eine alte Forderung zur Verbreiterung des Zugangs zur Bildung für alle, sondern auch die dem Lebenslauf eines Menschen adäquate Form des Lernens, denn biographisches Lernen zeichnet sich eben gerade nicht dadurch aus, dass es inhaltlichen Vorgaben und institutionellen Bahnen folgt, sondern dadurch, dass es oft spontan, nicht voraussehbar und wenig kontinuierlich erfolgt sowie in den inhaltlichen Verknüpfungen ganz verschiedenartig ist.

Pädagogisierung aller Lebensbereiche und des Individuums

Andererseits ist dieser Perspektivenwechsel auch kritisch zu hinterfragen. Die Kritik richtet sich vor allem gegen die forcierte Pädagogisierung nicht nur aller Lebensbereiche, sondern des Individuums selbst, die in lebensbegleitenden Lernkonzepten im Kern angelegt ist. Freilich ist auch die Pädagogisierung kein neues Phänomen. Schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde der Verlust des Politischen zugunsten pädagogischer Lösungsmuster beklagt (vgl. Gruber 2004, S. 87).

Allerdings zeichnet sich auch bei der Pädagogisierung ein Perspektivenwechsel ab. Bisher verstand man unter Pädagogisierung zum einen, dass in Arbeit und Gesellschaft verstärkt pädagogische Konzepte und Semantiken Einzug gehalten haben (was lernt heute nicht alles: Organisationen, Regionen und sogar ganze Gesellschaften!), zum anderen, dass sich das pädagogische System in Form von diversen Bildungsanbietern und -angeboten tief in die Gesellschaft ausgedehnt hat. Das beste Beispiel dafür bietet die so genannte „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2005, S. 14). Das sind Institutionen, Unternehmen und Vereine, die eigentlich anderen Zwecken dienen, aber Bildungsangebote für ihre Interessen nutzen (zum Beispiel Museen, Styling-Akademien von Frisörbetrieben und Ähnliches).

Gegenüber diesen bisherigen Formen der Pädagogisierung, die vor allem die Struktur betrafen, gehen die neuen Tendenzen nun tiefer. Sie zielen auf das Subjekt, das „Ich“, das heißt auf die „innere Verfasstheit“ des Menschen. Um die Anforderungen modernisierungsintransigentiver Gesellschaften (Entgrenzung, Flexibilität, Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit) bei dem/der Einzelnen auszubilden, bedarf es eines neuen „Selbst-Ethos“ (Höhne 2003, S. 236), dessen Kern nicht mehr in erster Linie in der außen- und fremdbestimmten Anleitung, sondern in der aktiven und permanenten Selbst-Kontrolle liegt (vgl. Voß, Pongratz 1998).

Gefragt ist auch nicht mehr das formelle Fachwissen allein, sondern gefragt sind nicht formalisierbare Wissensformen wie Erfahrungswissen, Urteilsvermögen, Koordinierungs- und Verständigungsfähigkeit – lebendiges Wissen also, das im Alltagsleben erworben werden kann (vgl. Gorz 2004, S. 9). Laut Gorz (ebda, S. 9f.) kann diese „Art und Weise, wie Erwerbstätige dieses Wissen einbringen, [...] weder vorbestimmt noch anbefohlen werden. Sie verlangt ein Sich-Selbst-Einbringen, in der Managersprache ‚Motivation‘ genannt. Nicht der Fachmensch, der ganze Mensch soll sich in seiner Arbeit einsetzen. Von diesem Einsatz hängt die Qualität der Arbeitsleistungen ab.“ In der Folge gleicht sich „alle Arbeitsleistung [...] immer stärker einer Dienstleistung an“ (ebda, S. 10). Vor diesem

Hintergrund ist auch die Renaissance des lebenslangen Lernens in den 1990er-Jahren zu sehen, gilt es doch als probates Mittel, die neoliberale Logik der auch als „Ich-AG“ in die Schlagzeilen geratenen Verwertungsstrategie der Humanressourcen auszubilden – oder wie man skeptisch anmerken könnte – „das sich mit Haut und Haaren und allen Sinnen verkaufen müssen“ zu befördern.

Erwachsenenbildung unter Druck

Und noch eine zweite Kritik soll angeführt werden: Der Perspektivenwechsel könnte die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen unter massiven Druck bringen, und zwar nicht nur durch neue Anbieter, wie bereits erwähnt, sondern auch durch die Entgrenzung des Lernens in Richtung informeller Lernprozesse, die üblicherweise nicht im Mittelpunkt institutioneller Angebote stehen. Die offizielle Anerkennung dieser Lernformen, zum Beispiel in Zertifikaten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, könnte – so die Ängste mancher ErwachsenenbildnerInnen – nicht nur das duale System der Berufsausbildung in ihren Grundfesten erschüttern (Erosion des Berufsmodells), sondern auch die schmale finanzielle Basis der Anbieter noch ausdünnen, denn was informell erlernt werden kann, braucht keine Institution und damit auch keine öffentliche Förderung.

Letztere Bedenken teile ich weniger. Aus meiner Sicht wird es vielmehr zu einer Pluralisierung und zu einem Neben- beziehungsweise Miteinander verschiedener Formen des Lernens kommen. Dies erscheint auch sinnvoll, da dadurch nicht nur mehr Menschen angesprochen werden können als durch ein zeitlich gebundenes Arrangement im Lehrsaal, sondern auch ein individuelles Eingehen auf die sich immer mehr diversifizierenden TeilnehmerInnenwünsche möglich wird.

Es bleibt abzuwarten, wie sich im Rahmen dieser neuen Lernkultur die Erwachsenenbildungseinrichtungen behaupten und möglicherweise neu positionieren können, ob sie dadurch auf Abwege geraten oder über Umwege zu ihren Wurzeln – im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsauftrages – zurückfinden. Dies wird in den nächsten Jahren ein spannender Prozess.

Dann wird sich auch zeigen, wie sich das „Experiment Bildung am Markt“ (Gieseke 2005, S. 14) – das derzeit voll im Gange ist – letztendlich auswirkt: Wer dann noch teilnehmen kann, welche inhaltlichen Schwerpunkte sich herausbilden und ob diese wirklich zur Bewältigung der individuellen und gesellschaftlichen Erfordernisse beitragen können, wie sich die Organisationen verändern werden, ob es wirklich möglich wird, neue Finanzierungsquellen zu erschließen – kurz: wer von einer Privatisierung und

Ökonomisierung von Bildung in welcher Weise profitiert und wer die VerliererInnen in diesem Prozess sind.

Ich bin damit fast am Ende meiner Ausführungen angelangt. Ich möchte diese jedoch nicht schließen, ohne einige Vorschläge zu machen, wie die Erwachsenenbildung selbst gestaltend eingreifen kann, um nicht nur zu reagieren, sondern auch perspektivisch zu agieren.

Beschäftigung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens

Wir müssen uns mit dem Konzept des lebenslangen Lernens tiefer gehend als bisher auseinandersetzen. Es nur oberflächlich zu rezipieren oder es sogar abzulehnen, hilft uns nicht weiter. Eine Analyse der historischen Konzeptionen könnte die verschütteten, emanzipatorischen Anteile aufdecken, um sie wieder stärker in die Diskussion – auch als Gegengewicht zum *post-modernen Modell* oder *Humankapitalansatz* – einbringen zu können.

Paradoxerweise könnte uns hier auch das letzte Dokument der EU: das Memorandum über Lebenslanges Lernen vom Oktober 2000 weiterhelfen. Im Gegensatz zu den Weißbüchern aus den 1990er-Jahren, die Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung fokussierten (vgl. Zeuner o.J., S. 3f.), läutet dieses Memorandum eine Wende ein, wie bspw. der pragmatische Satz „*Bildungs- und Beschäftigungssystem sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt*“ (zit. in: ebda), belegt.

Nicht für Gleiches mehr, sondern für Besseres viel mehr verlangen

Wer mich kennt, der weiß, dass ich in den letzten Jahren meine Vorträge stets mit folgender unmodernen Forderung beendet habe: (Weiter-)Bildung ist eine öffentliche Aufgabe und bedarf der öffentlichen Finanzierung und Förderung.

Zu dieser Forderung stehe ich weiterhin, ich möchte ihr jedoch einen Gedanken hinzufügen: Wir werden in Zukunft nicht für Gleiches mehr fordern können, sondern nur für Besseres *viel mehr* – und das brauchen wir dringend! Das bedeutet nicht, dass die bisherigen Angebote „alle über Bord geworfen“ werden müssen, es bedeutet aber auch nicht, dass wir im selben Trott weitermachen können.

Aus meiner Sicht tut zum einen eine bessere Ausbildung der mit Erwachsenen Lernenden dringend Not, und zwar in Richtung eines allgemeinen und breiten Professionswissens – denn nur so kann ich auch neue Konzepte entwickeln. (Wir nehmen zwar selbst gern den Begriff der Wissensgesellschaft in den Mund, wenn es aber ums eigene Personal geht, dann wird immer noch der Erfahrungs- vor der Wissensbasierung der Vorrang gegeben!)

Zum anderen muss dringend eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen, womit wir beim nächsten Punkt angelangt sind.

Bildung braucht Inhalte, an denen Menschen sich „abarbeiten“ können

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch: Ich möchte die Erwachsenenbildung weder in curriculare Strukturen pressen noch allgemein verbindliche Wissensstandards einführen, wie dies für die Schulen vorgesehen ist. Mir ist es wichtig, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder einmal ernsthaft mit den Zielen und den Inhalten der Bildung Erwachsener in verschiedenen Lebensphasen auseinandersetzt und der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen (das erlebe ich häufig!).

Nur anzudeuten, was am Bildungsmarkt scheinbar gerade „ankommt“, ist meiner Meinung nach nicht nur phantasielos, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen geradezu kontraproduktiv. Wo bleibt unsere viel gerühmte Experimentierfreudigkeit, wo das Einlassen auf Neues und Unbekanntes und wo sind die Wege abseits der Trampelpfade des Mainstreams? Manche Projekte versuchen zwar den Schritt ins Unbekannte, wo aber bleibt der Transfer und wo die viel geforderte Nachhaltigkeit?

Im Gesundheitswesen – in den letzten Jahren wurde vermehrt mit Projekten gearbeitet – denkt man mehr und mehr darüber nach, wie die Schnittstellen zwischen innovativen Projekten und Institutionen besser organisiert werden können, wie ein sinnvoller Transfer und die Überführung der Innovation in das Regelsystem möglich werden.

Auch für die Erwachsenenbildung steht so etwas an – nicht zuletzt bedingt durch die vielen EU-Projekte, die zu einer enormen Wissensakkumulation geführt haben, aber aus meiner Sicht viel zu oft nach Projektende „versandet“ sind. Hier liegt ein Schatz, den es dringend zu bergen gilt.

Noch eine prinzipielle Anmerkung: Aus meiner Sicht sind Projekte für Innovationen notwendig und gut, sie ersetzen jedoch auf Dauer nicht institutionelle Strukturen, fixes Personal und eine Grundfinanzierung.

Mein Plädoyer: Es gilt die Bildung im Kern wieder zu entdecken!

Sie denken bestimmt: Noch so eine allmodische Forderung. – Keineswegs! Nicht nur, dass sich „Bildungswissen“ wieder einer zunehmenden Wertschätzung in der Bevölkerung erfreut, zeichnet sich auch in der Arbeitswelt eine Art Renaissance der Allgemeinbildung ab.

Doch das steckt nicht wirklich hinter meiner Forderung – zumal gerade die viel proklamierte Wiederentdeckung der Allgemeinbildung noch einer genaueren Analyse unterzogen werden muss. Mir geht es darum, wieder einmal daran zu erinnern, was die tieferen Beweggründe sind, dass Menschen sich bilden. Vielleicht könnten wir daraus auch Erkenntnisse für die Gestaltung der künftigen Erwachsenenbildung ziehen.

Dazu müssen wir uns nur erinnern, wie wir selbst als Kind in die Welt des Wissens eingetreten sind. Was war es anderes als die reine Neugierde, die uns trieb, die reine Freude, etwas zu entdecken und dann zu wissen? Ob es nun die Fußballspieler waren, die wir aufzählen, oder die Flaggen, die wir den jeweiligen Nationen zuordnen konnten. Es war nicht die „Lebensnotwendigkeit“, nicht die „vordergründige Brauchbarkeit“, die uns zu wahren Höchstleistungen beim Lernen trieb, sondern es war der Genuss, etwas Neues zu wissen.

Noch heute beobachte ich, dass der zu erwartende berufliche Nutzen eines Buches mir dessen Lektüre gründlich verderben kann, dagegen bereitet mir das gleiche Buch Freude, wenn ich mir nicht sofort die Sinnfrage stelle.

Bildung muss fesseln. Sie muss neugierig machen, sie muss uns Freude bereiten und eine tief gehende Befriedigung erzeugen. Nur dann „wirkt“ Bildung, nur dann kann sie auch orientieren und uns qualifizieren – für das Leben und den Arbeitsmarkt. Bildung kann uns aber auch unterhalten – und zwar nachhaltiger als so manch andere Beschäftigung.

Nun könnten Sie einwenden, dass dies nur auf wenige Menschen und nur auf eine bestimmte Art von Bildung zutrifft, aber auf das „Leistungswissen“, wie es der Beruf häufig von uns fordert, vielfach nicht.

Das bezweifle ich grundsätzlich, denn erstens, ich folge hier Hartmut von Hentig (1996), ist jeder Mensch der Bildung bedürftig und fähig, und zweitens ist alles bildend – nicht nur die Beschäftigung mit den Kulturgütern, sondern auch die Auseinandersetzung mit den Dingen, Prozessen und schließlich auch die Auseinandersetzung mit sich selbst.

Vielleicht müssen wir uns einfach wieder mehr bemühen, die Neugier der Menschen auf Bildung zu wecken!

Helfen könnte uns dabei, von der Vorstellung abzurücken, dass mit Lernen ausschließlich Mängel behoben werden. So könnten sich Formen des Lernens entwickeln und etablieren, die stärker mit Freizeit, Genuss und Vergnügen gekoppelt sind. An die Stelle von Nützlichkeitsdenken und Effektivitätsvorstellungen würden „weiche“ Lernformen und der Bereich des so genannten „Nicht-Lernens“ treten.

Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung können Orte sein, wo diese Art des Lernens möglich ist, wo man eine Zeit verweilen kann und jene spezifischen Formen der sozialen Begegnung vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen. Sie können aber auch Orte der Unterhaltung und des Wohlfühlens sein, Orte, an denen man aufatmen kann – im körperlichen wie im geistigen Sinne.

Literatur

- Alheit, Peter (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften; Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied; Krefeld/Berlin, S. 87-103.
- Bund-Länder-Kommission (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115. Bonn.
- Gieseke, Wilfrud (2005): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien, S. 12-34.
- Goetz, André (2004): Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich.
- Gruber, Elke (2004): Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: schulheft 116/2004, S. 87-100.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. München Wien.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Illich, Ivan (1973): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg.

Illich, Ivan (1979): Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel.

Kutalek, Norbert; Fellinger, Hans (1969): Zur Wiener Volksbildung. Wien.

Rieger, Marianne (1983): Lernstaf erleben. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Ein Modell aus der Produktion. Essen.

Voß, Günter G.; Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie, 50. Jg., 1/1998, S. 131-158.

Wiesner, Gisela; Wölter, Andriá (Hrsg.) (2004): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München.

Zeuner, Christine (o.J.): Perspektiven Lebenslangen Lernens aus bildungswissenschaftlicher Sicht. Vortrag (unv. Manuskript).



Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber,
Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Schwerpunkte der Lehr- und Forschungstätigkeiten von Elke Gruber sind die Bereiche Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung und Bildungsgeschichte. Zusätzlich geht sie Vortrags- und Seminararbeiten in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung im In- und Ausland nach, ist Aufsichtsratsmitglied der Fachhochschule Joanneum in Graz und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn und der Zeitschrift „REPORT“. Elke Gruber ist Sachverständige für diverse Organisationen und für die EU und seit 2004 in der Funktion der Prodekanin der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt tätig.

E-Mail: [Elke.Grubler\(at\)uni-klu.ac.at](mailto:Elke.Grubler(at)uni-klu.ac.at)
Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/feb/leb>
Telefon: +43 (0) 463 2700-1242

MAGAZIN

erwachsenenbildung.at



Das Fachmagazin für Erwachsenenbildung

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe Nr. 0, Februar 2007
Update März 2007

Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens

