

Lernen ein Leben lang – aber wie?

Ilse Gruber

Der Artikel beschäftigt sich mit Perspektiven von Bildung aus drei Blickwinkeln heraus: Erstens aus einem allgemein gesellschaftlichen Blickwinkel, wobei die Flexibilisierungsprozesse, die nach der Arbeitswelt nun die Bildung – und hier vor allem die Erwachsenenbildung – erfasst haben, zur Debatte stehen. Zweitens aus einem konzeptionellen Blickwinkel, bei dem der Perspektivenwechsel von der Erwachsenenbildung über die Weiterbildung zum Konzept des lebenslangen Lernens zur Diskussion steht. Drittens aus einem erwachsenenpädagogischen Blickwinkel, der einige Perspektiven lebensbegleitender Bildung für die Zukunft ausloten soll. Und zwar in dem Sinne, dass wir mit Bildungsarbeit auf die neuen Herausforderungen nicht nur reagieren, sondern vorausschauend agieren können.

Modernisierung durch Flexibilisierung von Bildung und Weiterbildung

Betrifft die Flexibilisierungsprozesse in Folge von Modernisierung und Globalisierung bisher vor allem die Arbeitswelt, sind diese Prozesse seit einiger Zeit auch im Bildungswesen – und hier insbesondere in der Erwachsenenbildung – zu beobachten. Der damit verbundene Entstrukturierungsdruck wirkt sich auf fünf Ebenen aus.

Abbildung 1: Flexibilisierung der Struktur -
Entgrenzung von Bildungs- und Weiterbildungsprozessen

Unbestreitbar findet seit einiger Zeit eine zeitliche und räumliche Entgrenzung des Bildungsprozesses statt. Folgende Entwicklungen sind zu beobachten:

achten: Zum einen werden die traditionellen Bildungsinstitutionen breitmächtig und flexibler. Sie bieten neben klassischen Bildungsgängen verstärkt Kurzstudien, modularisierte Ausbildungsgänge, Beratung, Coaching und Organisationsentwicklung an. Zum anderen hat sich das lebenslange Lernen veralltäglich und pluralisiert (Nuissl et al. 1997). Die Erwachsenenbildung hat vielfach nicht nur ihre angestammten Institutionen verlassen und ist in die Gesellschaft und am Arbeitsplatz »eingesickert«, es findet auch eine Diffusion immer neuer Anbieter in die Weiterbildung statt.

Das beste Beispiel dafür bietet die so genannte »beigeordnete Bildung«, das sind Institutionen, Unternehmen und Vereine, die eigentlich anderen Zwecken dienen, aber Bildungsangebote für ihre Interessen nutzen (zum Beispiel Museen). Die Chancen dieser Entwicklung sind in einer Verbreiterung und Diversifizierung von Bildung und Weiterbildung ganz allgemein zu sehen. Gefahren zeichnen sich ab, was die Unübersichtlichkeit und Transparenz von Inhalten und Zertifikaten sowohl für künftige DienstgeberInnen als auch für die TeilnehmerInnen und Studierenden selbst betrifft.

Ebene 2: Flexibilisierung der Abschlüsse –

Anerkennung nichtformeller Bildung

Die Anerkennung von Bildungsabschlüssen war in Österreich bisher relativ klar geregelt. Dies hat Vor- und Nachteile. Der Vorteil besteht darin, dass es einen zumeist definierten Berufszugang mit großteils standardisierten Qualifikationsanforderungen gibt. Der Nachteil dabei ist hingegen, dass alle Qualifikationen, die sich Menschen im Rahmen non-formalen und informellen Lernens im Prozess der Arbeit, aber auch in der Freizeit, der Familienarbeit und im staatsbürgerschaftlichen Engagement selbstorganisiert angeeignet haben, letztendlich keine Anerkennung finden. Von der Europäischen Union geht nun ein verstärkter Druck aus, die bisher stark regulierten Abschlusssysteme – vor allem Deutschlands und Österreichs – zu flexibilisieren. Dahinter steht nicht zuletzt eine Angleichung an das anglikanische System, das mit der Modularisierung seiner Bildungsschritte einen strikten Weg der Flexibilisierung und Deregulierung geht. Im Klartext heißt das: Es soll ein System eingeführt werden, das informell oder früher erworbene Qualifikationen beim Einzelnen identifiziert und anerkennt. Diese Qualifikationen können durch Lernen in Bildungseinrich-

tungen, durch selbstorganisiertes Lernen in Gruppen oder allein zu Hause und durch Erfahrungslernen im Betrieb erworben werden.

Ebene 3: Flexibilisierung der Curricula und der Lernorganisation – Modularisierung

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird dem Modernisierungsdruck über eine Modularisierung, das heißt eine Portionierung von Bildungsgängen in – zum Teil abschlussorientierte – Lerneinheiten, nachgegeben. Europaweit findet dabei eine paradoxe Entwicklung statt. So wird Modularisierung einmal als Strukturierungs- und einmal als Entstrukturierungsmittel eingesetzt. Ersteres fand in Großbritannien mit der Einführung der National Vocational Qualifications (NVQs)¹ auf Initiative von Margaret Thatcher statt, wo über das Modell der NVQs überhaupt so etwas wie anerkannte Abschlüsse in einem bisher nicht vorhandenen System beruflicher Bildung eingeführt werden sollten. In Österreich und Deutschland hingegen dienen Modularisierungskonzepte der Entstrukturierung und Flexibilisierung des bisher stark regulierten Bildungssystems. Hier beruft man sich auf die Auswirkungen der Modernisierung, nach der gering normierte Lebensläufe und Berufskarrieren auch ein weniger normiertes Bildungssystem benötigen; das heißt, eine persönliche Biografie, die selbst nach dem Baukastenprinzip erfolgt, bedingt geradezu eine Ausbildung im Baukastensystem. In diesem Sinne wird die Modularisierung als eine Art universelles Strukturkonzept gesehen, das den Zugang der Individuen bei heterogenen biographischen Lebenslagen und beruflicher Mobilität zum Bildungswesen verspricht.

Ebene 4: Flexibilisierung der Inhalte –

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzansatz

Folgt man den Szenarien künftiger Arbeitswelten, dann sind die dort zu verrichtenden Tätigkeiten zunehmend »komplex, uneindeutig, einzigartig und gekennzeichnet von hohem Unsicherheitsniveau, von Wert- und Interessenskonflikten« (Schön zit. in Orthey 2002: 8). Unsere Ausbildungen

¹ National Vocational Qualifications bilden in Großbritannien einen Qualifikationsrahmen, in dem auf verschiedenen Levels Qualifikationen zertifiziert werden.

sind darauf nicht vorbereitet. Sie gehen häufig noch immer davon aus, dass das in einer Ausbildung erworbene Wissen auf eine bestimmte Arbeitssituation mit fest umrissener Problemstellung anzuwenden sei und das über das ganze Berufsleben hinweg. Diese Strategie wird in Zukunft nicht mehr ausreichen. Das permanente Erkennen neuer Probleme und die laufende Adaptierung von Strategien ihrer Bewältigung erfordern vielmehr eine neue Passung zwischen Wissen und Situation. »Reflexionsfähigkeit erscheint unter diesen Handlungsbedingungen ein zentrales Element zur Entwicklung von Kompetenz im Sinne professionellen (beruflichen) Handelns« (ebd.: 9). In diesem Sinne ist der Kern der Humboldt'schen Bildungsphilosophie – so wenig zeitgemäß das auch klingen mag – aktueller denn je. Humboldt trat für die Vermittlung von Basiskompetenzen in allen Bereichen ein. Der sollte dann eine Spezialisierung folgen. Genau das brauchen wir heute. Es geht um den Erwerb von Problemlösungskompetenz, von Reflexionsfähigkeit und von kritischer Distanz; das gilt vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung.

Ebene 5: Flexibilisierung auf der Ebene der Methodik/Didaktik – selbstorganisiertes/selbstbestimmtes Lernen

Entgegen der landläufigen Meinung ist das Konzept, Lernen selbständig und selbstorganisiert zu betreiben, nicht neu, sondern ural. Es ist wohl so alt wie die Menschheit selbst, stellt es doch die grundsätzlichste Überlebensstrategie der Menschheit überhaupt dar. Dass diese Konzepte derzeit wieder eine solche Karriere machen, hängt eng mit dem Thema des lebensbegleitenden Lernens zusammen. In einer Welt, die die Herstellung der Biografizität als permanente Baustelle betrachtet, gewinnen selbstorganisierte, offene und problemorientierte Lernformen an Bedeutung. Es leuchtet ein, dass die Befähigung zur selbstverantwortlichen Gestaltung neuer Lern- und Berufskonzepte und flexiblere und mobilere Menschen nicht durch Frontalunterricht und in herkömmlichen Bildungsarrangements zu erzielen sind, sondern vor allem über Lernen durch Selbstorganisation und Selbsttun. Allerdings ist zu bedenken, dass selbstorganisiertes und vor allem selbstbestimmtes Lernen – das ja mehr ist als nur selbstorganisiertes Lernen, weil auch die Ziele selbst gesetzt werden müssen – zu den schwierigsten Lernprozessen überhaupt gehören. Denn dazu braucht es gewisser Fähigkeiten und eines bestimmten Vorwissens, die den Men-

schen nicht per se gegeben sind, sondern die erst Schritt für Schritt erworben werden müssen.

Perspektivenwechsel: Von der Erwachsenenbildung über die Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Die Europäische Union rief 1996 das »Internationale Jahr des lebenslangen Lernens« aus. In vielen europäischen Ländern gilt dies als Jahr, in dem das seit den 60er-Jahren entwickelte Konzept des lebenslangen Lernens wieder entdeckt wurde. Gleichzeitig fand mit der Renaissance des Konzeptes ein tief greifender Perspektivenwechsel der Sicht auf das lebenslange Lernen statt. Wenn wir hier von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen sprechen, 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. Schuetz, Sawano und Fraiz (in Wiesner/Wolter 2004: 20) differenzieren in vier Modelle:

1. ein emanzipatorisches Modell, in dessen Mittelpunkt die Erhöhung von Teilhabe- und Lebenschancen durch lebenslanges Lernen steht;
2. ein traditionelles, kulturelles Modell, in dem lebenslanges Lernen vor allem der Selbstentwicklung und -verwirklichung dient;
3. ein postmodernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem modernisierungstensiver Gesellschaft sieht;
4. der Humankapitalansatz, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikationen als funktionales Erfordernis hervorhebt.

Während man bisher in Österreich das Konzept des lebenslangen Lernens als Legitimation und Stärkung der Existenz von Erwachsenenbildung benutzt hat, was dazu führte, dass beide Bereiche als synonym galten, geht die internationale Diskussion unter Federführung der Europäischen Union 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 danach »alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten

von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes« (Bund-Länder-Kommission 2004: 13).

Tatsache ist, dass in den anglikanischen und nordischen Ländern diese Sichtweise seit den 70er-Jahren verbreitet ist. Schon damals wurde in Theorien und Konzepten zum lebenslangen Lernen – allerdings zu dieser Zeit noch unter stark 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 utopisch anmutende Forderung schlug auch auf die Erwachsenenbildung durch. So sprach sich beispielsweise das bekannte »Manifest von Cuernavaca« gegen Entwicklungen aus, die schulisches Lernen auf das Erwachsenenalter ausdehnen und per Gesetz verordnen wollten.

Inzwischen sind mehr als 30 Jahre vergangen und die Welt hat sich grundlegend verändert. Aus Teilnehmenden 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 Geschäftsmöglichkeiten machen lassen, sprießen die modernisierten Anbieter von Weiterbildung in Form von GmbHs und CoKGs wie die sprichwörtlichen Pilze aus der Erde.

Die von der Europäischen Union 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. Lernen über die Lebensspanne findet demnach überall dort statt, wo sich Menschen im Dialog begegnen und das kann überall der Fall sein: in klassischen Bildungs- und Weiterbildungsseminaren ebenso wie in Vereinen, in Betrieben, am Arbeitsplatz, aber auch informell in Gesprächsrunden sowie im alltäglichen Lebensvollzug. 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 Bedeutungsverweiterung und einer Entgrenzung der ursprünglichen Konzepte des lebenslangen Lernens zu tun und zwar in dreifacher Hinsicht (vgl. Wiesner/Wolter 2004: 21ff.):

1. als »Biografisierung« des Lernens (sie kommt vor allem durch die Ausdehnung des Lernens auf den gesamten Lebenszyklus zum Ausdruck – Stichwort: 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 – Stichwort: lernende Organisation, lernende Region, etc.);
3. Lernen als breites, mehrdimensionales Geschehen (hier wird an die ursprünglich weite Definition von lebensbegleitendem Lernen über eine reine ökonomische Anpassung hinaus angeknüpft – Stichwort: Civic Education, soziokulturelle Bildung, etc.).

Einerseits ist diese Entwicklung zu begrüßen – positiv gewendet kann man auch von einer Demokratisierung des lebensbegleitenden Lernens sprechen. In diesem Zusammenhang sei auf die Anfänge der Erwachsenenbildung verwiesen, damals programmatisch als Volksbildung bezeichnet, die den Prinzipien der Selbstorganisation, Selbstbildung und Selbsthilfe folgen, wo neben organisierten auch non-formale und informelle Lernprozesse eine wichtige Rolle gespielt haben. Positiv am Perspektivwechsel zu einem weiteren Begriff von lebenslangem Lernen erscheint auch, dass die Verknüpfung von Lebensphasen und Entwicklungsprozessen durch Lernen einer Versäulung und Segmentierung der einzelnen Bildungsbereiche entgegen wirkt. Übrigens nicht nur eine alte Forderung zur Verbreiterung des Zugangs zu Bildung für alle, sondern auch die dem Lebenslauf eines Menschen adäquate Form des Lernens. Denn biografisches Lernen zeichnet sich eben gerade nicht dadurch aus, dass es inhaltlichen Vorgaben und institutionellen Bahnen folgt, sondern oft spontan, nicht voraussehbar und wenig kontinuierlich erfolgt sowie in den inhaltlichen Verknüpfungen ganz verschiedenartig ist.

Andererseits ist der Perspektivwechsel 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. Um die Anforderungen modernisierungssensitiver Gesellschaften wie Entgrenzung, Flexibilität, Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit beim Einzelnen auszubilden, bedarf es eines neuen »Selbst-Ethos« – wie Höhne (2003: 236) die neue Subjektkonstitution beschreibt. Dessen Kern bildet nicht mehr in erster Linie die außen- und fremdbestimmte Anleitung, sondern die aktive und permanente Selbstkontrolle (vgl. Voß/Pongratz 1998). Gefragt ist auch

nicht mehr das formelle Fachwissen allein, sondern nicht formalisierbare Wissensformen wie Erfahrungswissen, Urteilsvermögen, Koordinierungswissen und Verständigungsfähigkeit – lebendiges Wissen also, das im Alltagsleben erworben werden kann (vgl. Gorz 2004: 9).

Laut Gorz (ebd.: 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« (ebd.: 10). Vor diesem Hintergrund ist auch die Renaissance des lebenslangen Lernens in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts zu sehen, gilt es doch als probates Mittel, die Logik der auch als »Ich-AG« in die Schlagzeilen geratenen Verwertungsstrategie der Humankapitalwirtschaft auszubilden, oder wie man skeptisch anmerken könnte, »das sich mit Haut und Haaren und allen Sinnen verkaufen müssen« zu befördern.

Und noch eine zweite Kritik soll angeführt werden: Der angesprochene Perspektivenwechsel könnte die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen unter massiven Druck bringen und zwar nicht nur durch neue multioptionale Anbieter, sondern auch durch die Entgrenzung des Lernens in Richtung informeller Lernprozesse, die üblicherweise nicht im Mittelpunkt institutioneller Angebote stehen. Denn was informell erlernt werden kann, braucht keine Institution. Letztere Bedenken teile ich weniger. Aus meiner Sicht wird es vielmehr zu einer Pluralisierung und zu einem Neben- bzw. Miteinander verschiedener Formen des Lernens kommen. Das es ja jetzt auch schon gibt! 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 sich immer mehr diversifizierende Teilnehmerwünsche möglich wird. So gesehen hat natürlich die eben kritisierte Pädagogisierung auch ihr Gutes: Sie schafft eine breitere, über die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihre Angebote hinausreichende flexiblere Angebotspalette von lebensbegleitenden Bildungsmöglichkeiten.

Es bleibt abzuwarten, wie sich im Rahmen dieser neuen Lernkultur die Erwachsenenbildungseinrichtungen behaupten und möglicherweise neu positionieren können, dies wird ein spannender und sicher nicht fraktionsfrei ablaufender Prozess in den nächsten Jahren. Dann wird sich auch

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

Perspektiven lebensbegleitenden Lernens aus erwachsenenpädagogischer Sicht

Abschließend einige Vorschläge, wie mit der Bildungsarbeit gestaltend eingegriffen werden kann, um nicht nur zu reagieren, sondern auch perspektivisch zu agieren.

(Weiter-)Bildung ist eine öffentliche Aufgabe und bedarf der öffentlichen Finanzierung und Förderung. Hierbei handelt es sich um eine der Hauptforderungen für die Zukunft.

Wir müssen uns mit dem Konzept des lebenslangen Lernens tiefgehend als bisher auseinandersetzen. Dieses nur oberflächlich zu rezipieren oder es sogar abzulehnen hilft nicht weiter. Eine Analyse historischer Konzeptionen könnte die verschütteten, emanzipatorischen Anteile aufdecken, um sie wieder stärker in die Diskussion – auch als Gegengewicht zum postmodernem oder Humankapitalansatz – einbringen zu können. Dabei könnte das Dokument der Europäischen Union zum Thema, das »Memorandum über Lebenslanges Lernen« vom Oktober 2000, weiterhelfen. Es stellt gegenüber den Weißbüchern aus den 1990er-Jahren, wo es primär um Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung ging, eine interessante Trendwende dar (vgl. Zeuner o.J.: 3f.). Hervorzuheben ist daraus der programmatische Satz: »Bildungs- und Beschäftigungssystem sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt« (EU 2000: 9).

Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen »abarbeiten« können. Dies ist nicht so zu verstehen, dass die Erwachsenenbildung in curriculare Strukturen gepresst oder allgemein verbindliche Wissensstandards eingeführt werden sollen, wie dies für die Schulen vorgesehen ist – das geht im

Bereich der Erwachsenenbildung vielfach überhaupt nicht. Vielmehr ist es wichtig, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder einmal ernsthaft mit Zielen und Inhalten der Bildung Erwachsener in verschiedenen Lebensphasen auseinandersetzt, der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen. Denn nur anzubieten, was scheinbar am Bildungsmarkt ankommt, ist nicht nur fantasios, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen, die zu bewältigen sind, geradezu kontraproduktiv. Wo bleibt hier die viel gerühmte Experimentierfreudigkeit der Erwachsenenbildung? Wo das Einlassen auf Neues und Unbekanntes? Wo die Wege abseits der Trampelpfade des Weiterbildungsmainstreams? Manche Einrichtung der Erwachsenenbildung und viele Projekte hätte es vermutlich bis heute nicht gegeben, wären da nicht Pioniergeist, Querdenken und ein gute Portion Selbstvertrauen in die Kraft von Bildung gewesen.

Manche Projekte versuchen den Schritt ins Unbekannte. Wo aber bleibt der Transfer, wo die viel geforderte Nachhaltigkeit? Im Gesundheitswesen – wo in den letzten Jahren ähnlich stark mit Projekten gearbeitet wurde – wird mehr und mehr darüber nachgedacht, 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, die jedoch viel zu oft nach Projektende »versanden«. Hier liegt ein Schatz, den es dringend zu bergen gilt. Und übrigens: Projekte sind notwendig und gut für Innovationen, sie ersetzen jedoch auf Dauer nicht institutionelle Strukturen, fixes Personal und eine Grundfinanzierung.

Es gilt, die Bildung im Kern wieder zu entdecken. Was für eine atmosphärische Forderung könnte man denken. Keineswegs! Nicht nur, dass sich »Bildungswissen« wieder einer zunehmenden Wertschätzung in der Bevölkerung erfreut, zeichnet sich auch eine Art Renaissance der Allgemeinbildung in der Arbeitswelt ab. Doch das ist nicht wirklich mit dieser These gemeint, zumal gerade die viel proklamierte Wiederentdeckung der Allgemeinbildung noch einer genaueren Analyse unterzogen werden muss. Es geht vielmehr darum, wieder einmal an die tieferen Gründe zu erinnern, warum sich Menschen bilden. Vielleicht könnten daraus auch Erkenntnisse für die Gestaltung künftiger Erwachsenenbildung gezogen werden. Dazu müssen wir uns nur daran erinnern, wie wir selbst als Kinder in die Welt

den Wissens eingetreten sind. Was war es anders als die reine Neugierde, die uns trieb, die reine Freude, etwas zu entdecken und dann zu wissen? (b) es nun die Fußballspieler waren, die man alle aufzählen konnte, oder die Flaggen der Länder, die man benennen konnte – 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 entdecken. Noch heute beobachte ich bei mir das Phänomen, dass die Lektüre eines Buches mit dem Hinweis auf den beruflichen Nutzen mir den Lesegenuss gründlich verderben kann, hingegen macht mir das Lesen des gleichen Buches Spaß, wenn ich mir nicht sofort die Sinnfrage stelle.

Bildung muss fesseln. Sie muss neugierig machen. Sie muss uns Freude bereiten und eine tiefgehende Befriedigung erzeugen. Nur dann »wirkt« Bildung auch, nur dann kann sie auch orientieren und uns qualifizieren – für das Leben und für den Arbeitsmarkt. Sie kann uns aber auch unterhalten – und zwar nachhaltiger als so manch andere Beschäftigung. Nun könnte der Einwand kommen, dass dies nur auf wenige Menschen und eine bestimmte Art von Bildung zutrifft, für Leistungswissen, was wir häufig für den Beruf brauchen, vielfach nicht. Dies ist grundsätzlich zu bezweifeln. Hier sei von Hentig (1996) gefolgt, der erstens meint, dass jeder Mensch der Bildung bedürftig und fähig ist, und zweitens, dass alles bildend ist – nicht nur die Beschäftigung mit den Kulturgütern, sondern die Auseinandersetzung mit den Dingen, Prozessen unserer Welt und sich selbst.

Vielleicht müssen wir uns wieder mehr bemühen, die Neugier der Menschen auf Bildung und Wissen zu wecken. Helfen könnte uns dabei, wenn wir von der Vorstellung abrücken, mit Lernen ausschließlich einen Mangel beheben zu wollen. Damit eröffnen sich Formen des Lernens, die stärker mit Freizeit, Genuss und Vergnügen gekoppelt sind. Es könnten nicht nur »weichere« Lernformen, sondern auch der Bereich des so genannten »Nichtlernens« in den Horizont des lebensbegleitenden Lernens treten, wo derzeit Nützlichkeitsdenken und Effektivitätsvorstellungen vorherrschen. Die Erwachsenenbildung kann Orte dafür anbieten, an denen 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; die aber auch Orte der Unterhaltung, der Besinnung und des Wohlfühlens sein können, Orte, an denen man aufatmen kann – im körperlichen wie im geistigen Sinne.

Literatur

- Bund-Länder-Kommission (2004), *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, H. 115, Bonn.
- Giesecke, W. (2005), »Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung«, in: M. Gutknecht-Gmeiner, *Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung*, Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leitenden und Leiter in der Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien, S. 12–34.
- Goetz, A. (2004), *Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie*, Zürich.
- Gruber, E. (2001), *Beruf und Bildung – (s)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen*, Innsbruck/Wien/München.
- von Hentig, H. (1996), *Bildung*, München/Wien.
- Höhne, T. (2003), *Pädagogie der Wissensgesellschaft*, Bielefeld.
- Illich, I. (1973), *Entschöpfung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*, Reinbek bei Hamburg.
- Illich, I. (1979), *Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*, Reinbek bei Hamburg.
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998), »Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, H. 1, S. 131–158.
- Wiesner, G./Volter, A. (Hrsg.) (2005), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*, Weinheim/München.
- Zeuner, Ch. (o.J.), »Perspektiven Lebenslangen Lernens aus bildungswissenschaftlicher Sicht« (Vortrag, unv. Manuskript).

Christina Schachtner, Angelika Höber (Hg.)

Learning Communities

Das Internet als neuer Lern- und Wissenraum

Christina Schachtner ist Univ.-Professorin für Medienwissenschaft/Neue Medien am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. *Angelika Höber*, Mag., vormals wissenschaftliche Mitarbeiterin am selben Institut, ist derzeit als Produktmanagerin für Web-Applikationen tätig.

Campus Verlag
Frankfurt/New York

Inhalt

Die Publikation wurde gefördert durch den Forschungsrat der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, aus Mitteln des Landes Kärnten und des Kärntner Wirtschaftsförderungsfonds.

Vorwort	
<i>Christina Schachner und Angelika Höber</i>	9
Learning Communities – Das Bildungspotenzial kollaborativen Lernens im virtuellen Raum	
<i>Christina Schachner</i>	11
Theoretische Grundlagen	
Die Lernherausforderungen im 21. Jahrhundert – Was müssen Menschen heute wissen, um sich in dieser Welt der Umbrüche orientieren zu können?	
<i>Oskar Negt</i>	43
Weisen der Artikulation aus bildungstheoretischer Perspektive am Beispiel von Web 2.0-Phänomenen	
<i>Winfried Marotzke</i>	57
Lernen ein Leben lang – aber wie?	
<i>Ulrich Griebel</i>	71
Medienkommunikation und Design	
<i>Kerubend Komar</i>	83
Communities als »neue Öffentlichkeiten«?	
Über die Abgrenzung von Öffentlichkeiten aus der Perspektive der Organisationskommunikation	
<i>Fransjeva Helder</i>	95

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-593-38609-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Copyright © 2008 Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.campus.de