

**GRUNDWISSEN**  
**ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Sigrid Nolda

# **Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung**

3. Auflage

**WBG**   
Wissen verbindet

# Grundwissen Erziehungswissenschaft

Die Reihe „Grundwissen Erziehungswissenschaft“ stellt Studierenden, Lehrenden und pädagogisch Interessierten den disziplinären Wissensbestand der Erziehungswissenschaft für Studium, Selbststudium und Lehre bereit. In klarer Orientierung am Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft der DGfE bilden die Themen der Einzelbände zusammen, systematisch gegliedert, das theoretische Wissen, über das Studierende als Basis für ihr weiteres Studium verfügen sollten.

Die gut verständlichen Texte sind auf neuestem Stand der Forschung und wurden in Lehrveranstaltungen praktisch eingesetzt und gemeinsam mit Studierenden auf ihre Studientauglichkeit hin geprüft. Ein übersichtliches Layout mit leitenden Begriffen in der Randspalte erleichtert den Zugang. Jedes Kapitel enthält am Ende kommentierte Literaturhinweise sowie einen kurzen Überblick über das, was der Leser gelernt haben sollte.

Herausgeber:

Lothar Wigger, Universität Dortmund

Peter Vogel, Universität Dortmund

Sigrid Nolda

# Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung

3. Auflage

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

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in  
und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

3., aktualisierte Auflage 2015

© 2015 by WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt

1. Auflage 2008

Die Herausgabe des Werkes wurde durch  
die Vereinsmitglieder der WBG ermöglicht.

Redaktion: Katharina Gerwens, München

Einbandgestaltung: schreiberVIS, Bickenbach

Satz: Lichtsatz Michael Glaese GmbH, Hemsbach

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

**Besuchen Sie uns im Internet: [www.wbg-wissenverbindet.de](http://www.wbg-wissenverbindet.de)**

ISBN 978-3-534-26693-7

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:

eBook (PDF): 978-3-534-74054-3

eBook (epub): 978-3-534-74055-0

# Inhalt

Vorbemerkung . . . . .	9
A Zugänge . . . . .	10
1 Begriffserläuterungen . . . . .	10
1.1 Von der „Volksbildung“ zur „Erwachsenenbildung“ . . . . .	10
1.2 Von der „Erwachsenenbildung“ zur „Weiterbildung“ . . . . .	11
1.3 Von der „Weiterbildung“ zum „Lebenslangen Lernen“ . . . . .	12
1.4 Erwachsenenbildung oder Weiterbildung? . . . . .	16
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 1 gelesen haben</i> . . . . .	17
<i>Einführende und grundlegende Literatur zur     Erwachsenenbildung</i> . . . . .	18
B Historische Konzepte und aktuelle Theorien . . . . .	19
2 Ziele von Erwachsenenbildung . . . . .	19
2.1 Aufklärung als Mündigkeit . . . . .	19
2.2 „Bildung für alle“ . . . . .	21
2.3 Bildung und Befreiung . . . . .	24
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 2 gelesen haben</i> . . . . .	27
3 Begründungen für Erwachsenenbildung . . . . .	27
3.1 Anpassung an Veränderungen . . . . .	27
3.2 Kompensation von Defiziten . . . . .	30
3.3 Antizipation von Zukunft . . . . .	32
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 3 gelesen haben</i> . . . . .	34
<i>Literatur zur Geschichte der Erwachsenenbildung</i> . . . . .	34
4 Deutungsanalytische Sichten auf Erwachsenenbildung . . . . .	34
4.1 Der symbolische Interaktionismus . . . . .	35
4.2 Symbolischer Interaktionismus in der Erwachsenenbildung . . . . .	36
4.3 Systemisch-konstruktivistische Ansätze . . . . .	38
4.4 Verwendung der Ansätze in der Erwachsenenbildung . . . . .	39
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 4 gelesen haben</i> . . . . .	42
5 Modernisierungstheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung . . . . .	42
5.1 Risikogesellschaft und reflexive Modernisierung . . . . .	43
5.2 Individualisierung und Pluralisierung . . . . .	44
5.3 Risikogesellschaft und Erwachsenenbildung . . . . .	45
5.4 Theorie(n) der Wissensgesellschaft . . . . .	47
5.5 Wissensgesellschaft und Erwachsenenbildung . . . . .	48
5.6 Die „learning society“ . . . . .	50
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 5 gelesen haben</i> . . . . .	51

---

6	Systemtheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung . . . . .	51
6.1	Grundbegriffe der soziologischen Systemtheorie . . . . .	51
6.2	Frühe Rezeption der Systemtheorie in der Erwachsenenbildung . . . . .	54
6.3	Spätere Rezeption der Systemtheorie in der Erwachsenenbildung . . . . .	56
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 6 gelesen haben . . .</i>	<i>59</i>
7	Diskursanalytische und machttheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung . . . . .	60
7.1	Diskurs und Wirklichkeit . . . . .	60
7.2	Theorie und Praxis der Diskursanalyse . . . . .	62
7.3	Weiterbildung als gouvernementale Machtpraktik . . . . .	64
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 7 gelesen haben . . .</i>	<i>66</i>
	<i>Literatur zur Theoriediskussion der Erwachsenenbildung . . .</i>	<i>67</i>
C	Forschungsfelder und Handlungsbereiche . . . . .	68
8	Adressaten und Teilnehmer . . . . .	68
8.1	Erwachsene: Versuche der Bestimmung und Einteilung . . .	68
8.2	Adressaten von Erwachsenenbildung . . . . .	73
8.3	Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung	77
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 8 gelesen haben . . .</i>	<i>81</i>
9	Das Lernen Erwachsener . . . . .	81
9.1	Allgemeine Bestimmung von Lernen . . . . .	81
9.2	Psychologie des Lernens Erwachsener . . . . .	82
9.3	Erwachsenenpädagogische Konzepte zum Lernen Erwachsener . . . . .	85
9.4	Lernstile und Lernformen . . . . .	88
9.5	Lernen in modernen Gesellschaften und Organisationen .	92
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 9 gelesen haben . . .</i>	<i>94</i>
10	Wissen und Kompetenzen Erwachsener . . . . .	95
10.1	Bildungs- und Anwendungswissen . . . . .	95
10.2	Alltagsweltliches und wissenschaftliches Wissen . . . . .	96
10.3	Vom deklarativen zum prozeduralen Wissen . . . . .	98
10.4	Kompetenzen und Kompetenzentwicklung . . . . .	100
10.5	Umgang mit Nicht-Wissen und Ungewissheit . . . . .	102
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 10 gelesen haben . . .</i>	<i>103</i>
11	Institutionen, Organisationen und Lernorte der Erwachsenenbildung . . . . .	104
11.1	Institutionelle Gliederungen der Erwachsenenbildung . .	104
11.2	Institution und Organisation . . . . .	107
11.3	Institutionen der impliziten Erwachsenenbildung, reale und virtuelle Lernorte . . . . .	109
11.4	Geographische Lernorte . . . . .	111
	<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 11 gelesen haben . . .</i>	<i>113</i>

---

12 Berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung . . . . .	113
12.1 Berufsrollen und Beschäftigungsverhältnisse . . . . .	113
12.2 Von der Profession zum professionellen Handeln . . . . .	115
12.3 Kernaufgaben beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung . . . . .	117
12.4 Forschungen zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung . . . . .	120
<i>Was Sie wissen sollten, wenn Sie Kapitel 12 gelesen haben:</i> . . .	121
<i>Literatur zur Erwachsenenbildungsforschung</i> . . . . .	121
D Ausblick . . . . .	123
13 Traditionelle Paradoxien und aktuelle Tendenzen . . . . .	123
13.1 Offizielle Zustimmung und reale Hintanstellung . . . . .	123
13.2 (Allgemein-)Bildung und Berufsbildung . . . . .	125
13.3 Institutionalisierung und Entgrenzung der Erwachsenenbildung . . . . .	127
13.4 Selbstreflexivität, Bewertung und Beratung . . . . .	129
Englische Originalversionen übersetzter Texte und Abbildungen . . .	132
Literaturverzeichnis . . . . .	135
Personenregister . . . . .	147
Sachregister . . . . .	150
Abbildungsverzeichnis . . . . .	152

## Vorbemerkung

Die vorliegende Einführung wendet sich an Studierende der Erziehungswissenschaft. Ziel ist es, einen ersten Überblick über die wesentlichen Fragen und Themen der Erwachsenenbildung zu geben, der auch die historische Entwicklung berücksichtigt. Es geht nicht um *die* Theorie der Erwachsenenbildung oder um eine Auswahl *von* Theorien der Erwachsenenbildung, sondern um eine Darstellung dessen, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht diesem Bereich angehört und was zu einer Theorie der Erwachsenenbildung führen könnte. In diesem Sinn soll in die Theorie, nicht in die Praxis der Erwachsenenbildung eingeführt werden.

Das Buch ist – konsequenter als andere Einführungen – um Verständlichkeit und um Neutralität gegenüber den verschiedenen Richtungen und Ansätzen bemüht. Besonderer Wert wird auf die Einbeziehung der internationalen, in der Regel englischsprachigen Literatur gelegt. Übernahmen aus dem Englischen werden im Text in deutscher Übersetzung und in einem Anhang im Original zur Verfügung gestellt. Die zahlreichen Zitate sollen die unterschiedlichen Autoren und Positionen selbst zu Wort kommen lassen, um den Lesern die Diskussion gegensätzlicher Standpunkte und die Bildung einer eigenen Meinung zu ermöglichen.

Anordnung, Auswahl und Akzentuierung der behandelten Themen sind das Ergebnis von pragmatischen Entscheidungen, die nicht zuletzt durch den vorgegebenen Umfang nötig waren. Verwandte Themen werden durch Querverweise miteinander in Beziehung gesetzt. Zum gezielten Auffinden von Themen, Autoren und Publikationen soll der im Anhang enthaltene Sach- und Personenindex sowie eine alphabetisch angeordnete Literaturliste dienen. Themenbezogene Literaturhinweise finden sich nach Kapitel 1 („Einführende und grundlegende Literatur zur Erwachsenenbildung, deutsch- und englischsprachig“), nach Kapitel 3 („Literatur zur Geschichte der Erwachsenenbildung“), nach Kapitel 7 („Literatur zur Theoriediskussion der Erwachsenenbildung“) und nach Kapitel 12 („Literatur zur Erwachsenenbildungsforschung“). Da die Buchtitel aussagekräftig genug sind, wird auf eine Kommentierung der Literatur verzichtet.

# A Zugänge

## 1 Begriffserläuterungen

Über Erwachsenenbildung wird in unterschiedlichen Zusammenhängen gesprochen und geschrieben, ohne dass der Begriff als solcher auftaucht. Für das Lehren und Lernen Erwachsener werden nicht nur unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, diese werden zudem nur selten definiert und deutlich voneinander abgegrenzt. Man kann zwar eine historische Entwicklung nachzeichnen, muss aber dabei erkennen, dass nicht immer ein älterer durch einen neueren Begriff abgelöst wird, sondern dass verschiedene Begriffe gleichzeitig nebeneinander benutzt werden. Trotzdem ist eine historische Betrachtung sinnvoll, weil nur diese die Ideen erkennen lässt, die mit den Begriffen ursprünglich verbunden waren und die sich selbst in ihren ironischen Verwendungen niederschlagen. Die Kenntnis der dahinterstehenden Ideen erlaubt es zudem, die Entscheidung für bzw. gegen die Wahl eines der in Frage kommenden Begriffe zu begründen.

### 1.1 Von der „Volksbildung“ zur „Erwachsenenbildung“

*Volksbildung* Das, was wir heute Erwachsenenbildung nennen, wurde vor allem im 19. Jahrhundert unter den Begriff der Volksbildung gefasst. Der Begriff war zunächst gleichermaßen auf das Kinder-, Jugend- und Erwachsenenalter bezogen. Erst mit der Etablierung von altersspezifischen Bildungsinstitutionen wurde die erwachsene Bevölkerung zum alleinigen Objekt der Volksbildung (vgl. SEITZER 2001a). Erkennbar ist dies an Bezeichnungen wie Volksbibliotheken, Volksbildungsvereine und den auch heute noch so genannten Volkshochschulen. Der Begriff „Volksbildung“, in der DDR noch als Bezeichnung für ein entsprechendes Ministerium verwendet, ist inzwischen weitgehend verschwunden, und die ihm verwandten Wörter wie „Volkspädagogik“ bzw. „volkspädagogisch“ werden – wenn überhaupt – nur in distanzierender Absicht gebraucht (s. Kap. 13.1).

*Erwachsenenbildung* In der Zeit der Weimarer Republik begann sich der Begriff „Erwachsenenbildung“ durchzusetzen, der zunächst gleichwertig neben dem der Volksbildung verwendet wurde, der aber nach dem Zweiten Weltkrieg den der Volksbildung ersetzen sollte. Mit dem Begriff der Erwachsenenbildung sollte der einzelne Erwachsene mit seinen subjektiven und objektiven Bildungsbedürfnissen im Mittelpunkt stehen. Ein Zentralkument bildet in dieser Hinsicht das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahr 1960. Dort heißt es:

*Gutachten des Deutschen Ausschusses* „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1960, S. 20)

Mit dieser Definition grenzt sich das Gutachten einerseits von Vorstellungen ab, die Bildung als festen, auf das Individuum bezogenen Besitz sehen, und wendet sich andererseits gegen Konzepte, die das Kollektiv an die erste Stelle setzen oder die Unüberwindbarkeit sozialer Unterschiede betonen. Mit der Figur des Erwachsenen (s. Kap. 8.1) ist eine Grenze gegenüber der Pädagogik als einer auf das Kind gerichteten Erziehungsaktivität gezogen, mit der Betonung von Bildung, an anderer Stelle definiert als „Entschlossenheit, nach neuen Formen der Erkenntnis und der Lebensgestaltung zu suchen“ (a. a. O., S. 16), wird der Aspekt der beruflichen Qualifizierung in den Hintergrund gerückt.

## 1.2 Von der „Erwachsenenbildung“ zur „Weiterbildung“

In der Folgezeit hat sich im Zusammenhang mit der sogenannten „realistischen Wende“ ein Verständnis von Erwachsenenbildung durchgesetzt, das sich von der Vormachtstellung allgemeinbildenden Wissens ab- und praktisch verwertbaren Kenntnissen zuwandte. Der Begriff „Weiterbildung“ schien passender, um – zusammen mit der Idee des Fortschreitens und Aufsteigens – die Verbindung mit bereits erworbenen Kenntnissen zu verdeutlichen. Beispielhaft ist hier der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970. Ausgehend von der Vorstellung einer Verbindung zwischen den Bildungsphasen in der Kindheit und Jugend einerseits und im Erwachsenenalter andererseits wurde Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 197).

*Die „realistische Wende“*

Der Strukturplan legte dar, dass der „Auf- und Ausbau eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe“ anzustreben sei. Auf dieser Basis wurde von einem Arbeitskreis von Erwachsenenbildnern ein „Strukturplan Weiterbildung“ ausgearbeitet, in dem die realen Voraussetzungen und erforderlichen Schritte für die Schaffung eines flächendeckenden öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik beschrieben wurden. Dabei wurde empfohlen, das vorhandene System der öffentlichen Volkshochschulen als Basis zu nutzen – die Volkshochschulen, die sich bis zu dieser Zeit in ihren Verlautbarungen eher der allgemeinen Bildung verschrieben hatten, de facto aber immer beruflich verwertbare Bildungsangebote gemacht hatten, bekannten sich damit auch offiziell zur stärker berufsorientierten Weiterbildung. Allerdings wurde der politische Anspruch, auch bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu erreichen und diesen die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft zu ermöglichen (s. Kap. 2.2), nicht aufgegeben. Im Grunde ging es um die Anerkennung eines bisher vernachlässigten Bildungsbereichs und um die Behebung von ‚Versorgungsdefiziten‘:

*„Strukturplan Weiterbildung“*

„Die bisherige Entwicklung hat [...] mit einer gewissen historischen Zwangsläufigkeit schwerwiegende Defizite bei der Versorgung der Bevölkerung entstehen lassen: soziale Defizite, regionale Defizite und curriculare Defizite. Mit sozialen Defiziten

meinen wir die oft nachgewiesene Tatsache, daß große Teile der Bevölkerung in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind, wie die Arbeiterschaft und andere Gruppen, deren Vorbildung und berufliche Qualifikation gering und deren Grad sonstiger Partizipation niedrig ist. Die regionalen Defizite werden deutlich, wenn man die außerordentliche Beschränktheit der Weiterbildungsmöglichkeiten in vielen Regionen, besonders in abgelegenen Landgebieten betrachtet. Und die curricularen Defizite, die sich auf das inhaltliche Angebot beziehen, stellen sich zur Zeit besonders in der Notwendigkeit dar, politische Bildung mit der Existenznähe beruflicher Qualifizierungen zu vermitteln, weiterhin in dem dringenden Gebot, ein differenziertes Programm bundeseinheitlicher Kurse nach dem Baukastenprinzip auszubauen und abzusichern, sowie in dem Fehlen wichtiger Sachgebiete, die, wie viele technische Fächer mit apparativen Voraussetzungen, bisher vernachlässigt werden mussten.“ (ARBEITSKREIS STRUKTURPLAN 1975, S. 8)

*Verbreitung des Begriffs Weiterbildung*

Beide Ziele – die öffentliche Anerkennung der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und der Ausbau des Bildungssystems – schienen mit dem Begriff „Weiterbildung“ leichter erreichbar zu sein. Tatsächlich hat sich dieser Begriff in der politischen und öffentlichen Diskussion durchgesetzt; er wird aber auch in der Wissenschaft verwendet – auch wenn unter Weiterbildung meist funktionales Weiterlernen, unter Erwachsenenbildung dagegen eher personenbezogenes Lernen verstanden wird (vgl. TIETGENS 2003, S. 61).

### 1.3 Von der „Weiterbildung“ zum „Lebenslangen Lernen“

*Politische Bedeutung des Lebenslangen Lernens*

Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ („Lifelong Learning“) erlangte nach einigen weniger beachteten Vorstößen in den 1960er Jahren politische Bedeutung und wurde dann wieder in den 1990er Jahren zu einem allseits verwendeten Begriff. Eine wesentliche Rolle haben dabei die politischen Organisationen UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) und der Europarat eingenommen. Diese Diskussion wurde in den englischsprachigen Ländern und in Europa intensiver geführt als in (West-) Deutschland, wo sich Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung eher mit dem Begriffspaar ‚Erwachsenenbildung – Weiterbildung‘ auseinandersetzen. Im Unterschied zu diesen beiden Begriffen bedeutet Lebenslanges Lernen aber – wie der Name schon sagt – ein Lernen über die gesamte Lebenszeit, schließt also auch die Kinder- und Jugendphase mit ein. In den frühen Lebensphasen soll der Grundstock für ein das Leben begleitendes Lernen gelegt werden, und zwar weniger durch die Vermittlung eines Kanons an Grundwissen, sondern durch das Erarbeiten von Grundfähigkeiten und -einstellungen, wozu vor allem die Fähigkeit zum und das Interesse am Lernen gehören.

*„Recurrent education“ und „lifelong education“*

Bevor sich der Begriff des „Lifelong Learning“ durchgesetzt hatte, wurde von „recurrent education“, dann von „lifelong education“ gesprochen. Als recurrent education wurde, speziell von der OECD, der Prozess einer über das Leben verteilten diskontinuierlichen Wahrnehmung von Bildungsangeboten verstanden. Absicht war es, ein Bildungssystem zu schaffen, das Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel und damit die wiederholte

Aufnahme aktuellen Wissens ermöglicht und sich vom traditionellen Modell einer Vorratsbildung abgrenzt (vgl. KNOLL/KÜNZEL 1981, S. 240f.).

In den 1970er Jahren war international von ‚lifelong education‘ die Rede, die im Gegensatz zur eher berufsbezogenen recurrent education deutlicher auf allgemeine Bildung bezogen war. Mittlerweile ist der Aspekt des Lernens in den Vordergrund getreten, der sich auch auf selbstorganisierte Lernaktivitäten bezieht, die zu Hause, bei der Arbeit oder in der unmittelbaren Lebensumgebung stattfinden können. Während recurrent education von Unterbrechungen des Berufs durch das Lernen und umgekehrt ausgeht, zielt die Vorstellung des Lifelong Learning auf ein ununterbrochenes Lernen, das von unterschiedlichen, auch unterschiedlich verbindlichen Lernformen in unterschiedlichen Umgebungen geprägt ist (vgl. HASAN 1996).

Als wesentliches Dokument der UNESCO gilt der nach dem damaligen französischen Unterrichts- bzw. Bildungsminister genannte FAURE-Report, der Anfang der 1970er Jahre unter dem Titel „Wie wir leben lernen“ erschien. Der Bericht geht davon aus, dass Bildung, die die volle Entfaltung des Menschen zum Ziel hat, nur global und permanent sein kann und einen wesentlichen Motor der Demokratisierung darstellt (vgl. FAURE u. a. 1973, S. 21 ff.). Angestrebt wird hier eine Veränderung der gegenwärtigen Gesellschaft zur sogenannten ‚Lerngesellschaft‘ (s. Kap. 5.6), die dann verwirklicht sei, wenn „das Lernen sich sowohl durch seine Dauer als auch durch seine Vielschichtigkeit auf das ganze Leben ausweitet und Sache der ganzen Gesellschaft und ihrer erzieherischen, sozialen und wirtschaftlichen Mittel“ (a. a. O., S. 42) ist. Eingeschränkt wird die Bedeutung von Bildungsinstitutionen, indem betont wird, dass informelles Lernen (s. Kap. 9.4) den Großteil allen menschlichen Lernens umfasst. Der FAURE-Report hat damit nicht-institutionelles Lernen zu einer Zeit fokussiert, als die deutsche Diskussion vor allem um den Ausbau von Erwachsenenbildungseinrichtungen kreiste. Als Kernsatz aus dem FAURE-Report kann deshalb die folgende Erklärung gelten:

*Der Faure-Report*

„Bildung muß auf vielfältige Weise erworben werden können; wichtig ist dabei nicht, welchen Weg das Individuum gewählt, sondern was es gelernt hat.“ (a. a. O., S. 251)

Das Konzept relativierte die Bedeutung der traditionellen, in der ersten Zeit des Lebens stattfindenden institutionellen Bildung und betonte die Bedeutung des Lernens über die gesamte Lebenszeit des Menschen – gleichgültig, ob dieses in institutionellen oder außerinstitutionellen settings stattfindet. Es enthält somit neben der vertikalen (lifelong) auch eine horizontale (lifewide) Dimension und strebt eine Integration auf beiden Ebenen an (vgl. Abb. 1-1, S. 14).

In der Folgezeit wurde dieser Ansatz stärker auf beruflich zu verwertendes Wissens bezogen, ohne die ursprüngliche Intention ganz aufzugeben. Von den zahlreichen neueren Dokumenten zum Lebenslangen Lernen internationaler Organisationen kann exemplarisch das im Jahr 2000 veröffentlichte „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union angeführt werden. Auf der Basis der Einschätzung, dass so genannte wissensbasierte Gesellschaften (s. Kap. 5.4) nur unter der Bedingung des Lebenslangen Lernens überleben können, nennt das Memorandum zwei Ziele, die zur

*„Memorandum über lebenslanges Lernen“*

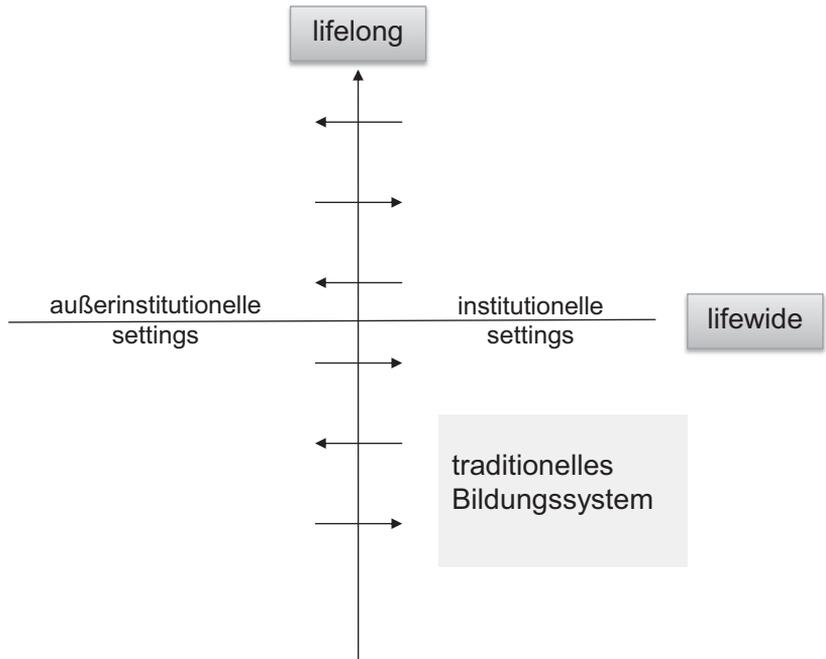


Abb. 1-1: Vertikale und horizontale Dimension des Lebenslangen Lernens (eigene Darstellung)

Durchsetzung dieses Prinzips führen sollen: die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit:

„Bei der aktiven Staatsbürgerschaft geht es darum, ob und wie die Menschen in allen Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Lebens teilhaben, es geht um die damit verbundenen Chancen und Risiken, und um die Frage, inwieweit sie das Gefühl entwickeln, zu der Gesellschaft, in der sie leben, dazuzugehören und ein Mitspracherecht zu haben. Für die meisten Menschen gilt, dass während eines großen Teils ihres Lebens die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ein wesentlicher Garant für Unabhängigkeit, Selbstachtung und Wohlergehen und damit auch für allgemeine Lebensqualität ist. Beschäftigungsfähigkeit – also die Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben – ist nicht nur eine zentrale Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft, sondern auch eine entscheidende Voraussetzung für Vollbeschäftigung, für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas und für die Gewährleistung von Wohlstand in der ‚Neuen Wirtschaft‘. Sowohl Beschäftigungsfähigkeit als auch aktive Staatsbürgerschaft setzen voraus, dass man über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die auf dem neuesten Stand sind und die es ermöglichen, am wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und einen Beitrag zu leisten.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6)

Lebenslanges bzw. lebensbreites (REISCHMANN 2004, S. 92f.) oder lebensbegleitendes Lernen (vgl. BRÖDEL/KREIMEYER 2004) ist ein alle Alterstufen, Bildungsinstitutionen und Lernformen umgreifendes bildungspolitisches Konzept, das erst allmählich auch zum Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzungen wird. In Deutschland wird es am ehesten von Vertretern der

Erwachsenenbildungswissenschaft aufgenommen, während die Schulpädagogik und Hochschuldidaktik vergleichsweise verhalten reagieren (vgl. KRAUS 2001).

Von Anfang an haben sich aber auch kritische Positionen Gehör verschaffen können: 1976 ist im gleichen Verlag, in dem 1973 der Faure-Bericht „Wie wir leben lernen“ erschienen ist, ein Buch veröffentlicht worden, das gegen eine „lebenslängliche Verschulung“ mit dem Ziel, „die Menschen wirksamer in die Klassenstruktur einzupassen, was für eine zentralisierte, effektive industrielle Produktion unvermeidlich ist“ (DAUBER/VERNE 1976, S. 7) Position bezieht. Im sogenannten „Manifest von Cuernavaca“ werden deshalb Prüfungen und professionelle Lehrer abgelehnt, und es wird vielmehr der Wert eines herrschaftsfreien bzw. -kritischen, selbstorganisierten und praxisrelevanten Lernens betont:

„Darum schlagen wir vor:

- a) Es ist wichtiger, bestehendes Wissen für jedermann zugänglich zu machen, als weiteres Expertenwissen anzuhäufen.
- b) Experten, wie zum Beispiel Lehrer, Ärzte, Rechtsanwälte, Ingenieure, Wissenschaftler, Architekten u. a., sollen verpflichtet sein, andere an ihren Fähigkeiten, ihrer Fachkenntnis und ihrem Wissen teilhaben zu lassen. Dies bedeutet einen Verzicht auf ihr professionelles Monopol.
- c) Arbeitnehmern muß am Arbeitsplatz selbst Zeit zur Verfügung stehen, dessen Bedingungen zu erforschen und daran zu lernen, um dadurch fähig zu werden, die Arbeitsorganisation und ihren Arbeitsplatz kontinuierlich nach ihren Bedürfnissen neu zu gestalten.
- d) Noten, Zeugnisse und Prüfungen sind abzuschaffen. Es soll gesetzlich verboten sein, schulische Abschlußzeugnisse oder irgendeine Form von Persönlichkeitstests zur Voraussetzung dafür zu machen, einen Beruf ergreifen zu können. Die Fähigkeit einer Person, einen Beruf qualifiziert auszuüben, soll von den Mitarbeitern am Arbeitsplatz oder den Klienten beurteilt werden.
- e) Individuen und Gruppen sollen ermutigt werden, in ihren Gemeinden Werkstattseminare zu entwickeln und Gemeinschaftszentren aufzubauen, die jedermann offenstehen, die durch ihre Benutzer kontrolliert werden, in denen Lernen und Tun verbunden ist, um kritische Analyse und Selbstvertrauen zu fördern.
- f) Der freie Zugang zu Massenmedien und die Kontrolle über sie muß dadurch gesichert werden, daß ihre Komplexität vereinfacht und die Zahl der zur Verfügung stehenden Einrichtungen vermehrt wird.
- g) Jedermann soll, ohne Rücksicht auf Ausbildung oder Berechtigungsnachweis, das Recht haben, seine Erfahrung, sein Wissen oder seine Fähigkeiten mit anderen zu teilen. Darum wenden wir uns gegen jede Professionalisierung der Erwachsenenenergie. (a. a. O., S. 18)

Mit den Veränderungen des Konzepts – von der lifelong education zum lifelong learning und mit der Anerkennung auch informellen und selbstgesteuerten Lernens – hat sich auch die Kritik an diesem Konzept gewandelt. Vor allem wird die Vagheit des Konzepts angegriffen, das sich nicht nur auf verschiedene Bereiche wie die des beruflichen und nicht-beruflichen Lernens bezieht, sondern auch unterschiedlichen, wenn nicht sogar gegensätzlichen Zwecken und dabei vor allem der sozialen Kontrolle dienen kann (vgl. COFFIELD 1999, S. 487f.). Speziell aus machttheoretischer Sicht (s. Kap. 7.3) werden die Kontrolle über bisher nichtöffentliche Bereiche wie informelles Lernen und die Steuerung durch Selbststeigerungsaufforderungen

*Lebenslanges Lernen  
als Verschulung*

*Lebenslanges Lernen  
als soziale Kontrolle*

kritisch dargestellt, und es wird befürchtet, dass mit der Durchsetzung des Konzepts lernungewohnte Menschen benachteiligt werden und die Bedeutung von Bildungsinstitutionen abnimmt:

„Tatsächlich geht es beim Lebenslangen Lernen um einen gigantischen Umerziehungsprozess der Bevölkerung. Sie soll lernen, eigenaktiv zu lernen. Lebenslanges Lernen stellt sich als ehrgeiziges Metabildungsprogramm heraus, in dem es darum geht, die Bevölkerung moderner industrialisierter Gesellschaften auf eine Bildungseinstellung zu verpflichten, in der sie sich das bisher von Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits dieser Institutionen ‚selbst‘ aneignet.“ (FORNECK 2001)

## 1.4 Erwachsenenbildung oder Weiterbildung?

*Bildung vs.  
Qualifizierung  
und Erziehung*

Wenn Volksbildung politisch diskreditiert und national verengt, Lebenslanges Lernen auf die gesamte Lebensspanne und damit eben auch auf Kinder- und Jugendbildung bezogen ist, dann bleibt die Frage, ob man besser von Erwachsenenbildung oder von Weiterbildung sprechen sollte. Obwohl das Ziel beruflicher Weiterbildung bekanntlich auch, wenn nicht in erster Linie, Qualifizierung ist, hat sich der Begriff „Erwachsenenqualifizierung“, der in der DDR geläufig war, nicht durchsetzen können. Daran ist erkennbar, dass die Akteure in diesem Feld – Theoretiker ebenso wie Praktiker – offensichtlich den Anspruch haben, Erwachsene als allgemein entwicklungsfähige Personen anzusprechen und ihnen mehr als nur eine äußerliche Anpassung an berufliche Notwendigkeiten zu ermöglichen. Auch der Begriff Erziehung, der ein Erzieher-Zögling-Verhältnis beinhaltet, wird traditionell in Bezug auf Erwachsene so gut wie nicht benutzt. Der englische Begriff „education“, der sowohl Erziehung als auch Bildung umfasst, konnte dagegen als „adult education“ problemlos auf Erwachsene angewandt werden. Er entspricht dem deutschen Begriff der Erwachsenenbildung, so wie „continuing education“ dem deutschen Begriff der Weiterbildung entspricht.

*Allgemeinbildung  
und Berufsbezug*

Die Diskussion konzentriert sich also auf die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Einerseits liegt es nahe, sich – zum besseren allgemeinen Verständnis oder zur politischen Durchsetzung von Vorhaben – des in der Öffentlichkeit verbreiteten Begriffs Weiterbildung zu bedienen. Andererseits ist mit dem Begriff Weiterbildung häufig eine Eingrenzung auf die Vermittlung und Aneignung unmittelbar berufsrelevanten Wissens verbunden, so dass eine davon unabhängige Vertiefung von Wissen oder ein In-Frage-Stellen von Einstellungen damit meist nicht assoziiert werden. Erwachsenenbildung aber umfasst beide Aspekte – den allgemeinbildenden und den anwendungsbezogenen. Hinzu kommt, dass beide Ausrichtungen nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden können (vgl. SCHIERSMANN 2007b, S. 24): Das Erlernen von Fremdsprachen in organisierten Kursen beispielsweise kann sowohl für den Erwerbs- wie für den Privatbereich sinnvoll sein.

*Institutionelle und  
nicht-institutionelle  
Formen*

Dies würde dafür sprechen, den Begriff Erwachsenenbildung als Oberbegriff zu verwenden, der nicht nur allgemeine Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung, sondern auch institutionelle und institutionsunabhängige Formen (vgl. Abb. 1-2) umfasst. Erwachsenenbildung bezieht sich damit auf das institutionell organisierte und das nicht-organisierte Lehren