

Sebastian Lerch

EB 
 LBL

LEBENSKUNST LERNEN?

Lebenslanges Lernen aus
subjektwissenschaftlicher Sicht



Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 3

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hg.)

Die Bildung des Erwachsenen

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge

Bielefeld 2003, Best.-Nr. 6001431

ISBN 978-3-7639-3102-6

Band 4

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hg.)

Lebensbegleitendes Lernen als

Kompetenzentwicklung

Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder

Bielefeld 2004, Best.-Nr. 6001432

ISBN 978-3-7639-3103-3

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation

im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung – Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a

ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Forschung und Praxis:

Band 8

Tatjana R. Frey

Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001622

ISBN 978-3-7639-3333-4

Band 10

Silke Schreiber-Barsch

Learning Communities als Infrastruktur

Lebenslanges Lernen

Vergleichende Fallstudien

europäischer Praxis

Bielefeld 2007, Best.-Nr. 6001624

ISBN 978-3-7639-3332-7

Band 11

Anke Grotlüschen/Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens

Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626

ISBN 978-3-7639-3334-1

Band 12

Julia Schütz

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001627

ISBN 978-3-7639-3335-8

Band 13

Roland Holten/Dieter Nittel (Hg.)

E-Learning in Hochschule und Weiterbildung

Einsatzchancen und Erfahrungen

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001628

ISBN 978-3-7639-3342-6

Band 14

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001629

ISBN 978-3-7639-3344-0

Sebastian Lerch

LEBENSKUNST LERNEN?

Lebenslanges Lernen aus
subjektwissenschaftlicher Sicht

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Diese Arbeit ist eine leicht überarbeitete Version der 2009 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angenommenen Dissertation mit dem Titel „Subjekt-Sein als Lebenskunst. Lebenslanges Lernen im Fokus subjektwissenschaftlicher Erwachsenenbildung“.

Erstgutachter: Prof. Dr. Walter Bender (Universität Bamberg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg Knoll (Universität Leipzig)

Tag der mündlichen Prüfung: 4. Dezember 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-3346-4 (Print) **Best.-Nr. 6001630**

ISBN 978-3-7639-3347-1 (E-Book)

© 2010, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Für Christine, Euch und die Anderen

Inhalt

	Danksagung	11
	Vorwort	13
1	Einleitung: Lebenslanges Lernen – Zugänge und Perspektiven	15
1.1	Anlass der Untersuchung	15
1.2	Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	18
1.3	Forschungsmethodischer Ansatz	20
1.4	Forschungsstand	25
2	Begriffsgeschichtliche Skizzen zum Lebenslangen Lernen	37
2.1	Notwendigkeit einer begriffsgeschichtlichen Annäherung	37
2.2	Morphologische und etymologische Vorklärung	41
2.3	Metapher, Gegen- und Parallelbegriffe	45
2.4	„Lebenslanges Lernen“ zwischen Sprachwandel und sozialem Wandel: Zur Semantik eines emphatischen Begriffs	50
2.4.1	<i>Bedeutungselemente anhand historischer Stationen der Erwachsenenbildung</i>	52
2.4.2	<i>Allgemeine Grundzüge in Auseinandersetzung mit den Begriffen „Volksbildung“, „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“</i>	63
2.5	Zusammenfassung und Kritik einer Begriffsgeschichte Lebenslangen Lernens	70
3	Lebenslanges Lernen in der wissenschaftlichen Diskussion	73
3.1	Begründung eines problemorientierten Zugangs	73
3.2	Wissenschaft und Bildungspolitik: Zwei verschlungene Felder	75
3.3	Konjunkturen Lebenslangen Lernens im wissenschaftlichen Diskurs	78
3.3.1	<i>Entstehung, Verwendung und Verbreitung</i>	79
3.3.2	<i>Lebenslanges Lernen zwischen Aufklärung und Qualifizierung – Konjunktur und Diskussion von 1960 bis 1979</i>	82
3.3.3	<i>Modernisierung und Krisenstimmung: Die reflexive Wende der 1980er</i>	99
3.3.4	<i>Lebenslanges Lernen im Kontext der Subjektivierung von Erwerbsarbeit – Konjunktur und Diskussion zwischen 1990 und 2009</i>	104
3.4	Fazit: Ökonomische Verwertbarkeit als Zielkategorie Lebenslangen Lernens	113
4	Bildungstheoretische Rekonstruktion Lebenslangen Lernens	119
4.1	Entwicklung eines integrativen Interpretationsrahmens	119
4.2	Bildung und Lebenslanges Lernen	122
4.2.1	<i>Bildung als Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung</i>	124

4.2.2	<i>Bildung als Weltorientierung</i>	127
4.2.3	<i>Bildung als historisches Bewusstsein</i>	130
4.3	<i>Lebenslanges Lernen und Lebenskunst</i>	132
4.3.1	<i>Subjekt-Sein als Lebenskunst</i>	132
4.3.2	<i>Bedingungen der Möglichkeit sinnvollen Lebens</i>	138
4.3.3	<i>Lebenskunst als subjektwissenschaftliche Perspektive der Erwachsenenbildung</i>	143
4.3.4	<i>Lebenslanges Lernen als Weg zum Subjekt</i>	145
5	Übergänge und Erträge für die Erwachsenenbildung	149
5.1	<i>Orientierungs- und handlungsleitendes Potential des Subjektstandpunkts</i>	149
5.2	<i>Allgemeine/Kulturelle Erwachsenenbildung: Das Leben als Kunstwerk verstehen und formen</i>	150
5.2.1	<i>Lebenskunst als alltägliche Lebensführung</i>	150
5.2.2	<i>Biographie, Mobilität und Zeit</i>	153
5.2.3	<i>Lebenskunst als Ermächtigung zur Ästhetik der Existenz</i>	155
5.3	<i>Soziale Erwachsenenbildung: Lernen zu leben und das Leben zu gestalten</i>	158
5.3.1	<i>Leben in Übergängen</i>	158
5.3.2	<i>Selbstreflexion als Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis und Selbstbestimmung</i>	158
5.3.3	<i>Erwachsenenbildung als Aufgabe der Vermittlung von Subjekt und Welt</i>	159
5.3.4	<i>Lebenskunstorientierte Erwachsenenbildung als sinnunterstützender Prozess</i>	161
5.4	<i>Politische Bildung: Macht über Ohnmacht erlangen</i>	162
5.4.1	<i>Zwischen eigenen und fremden Strukturen Subjekt sein</i>	164
5.4.2	<i>Kosmopolitisierung von Erinnerung und das Entstehen einer Erinnerungskultur</i>	166
5.4.3	<i>Heimat als utopische Kategorie</i>	166
5.4.4	<i>Lebenskunst als Befähigung zu politischem Handeln</i>	168
5.5	<i>Berufliche Bildung: Lebenskunst ausbilden</i>	169
5.5.1	<i>(Neu)Bewertung von Arbeit</i>	169
5.5.2	<i>Veränderte Anforderungen an Beschäftigte und Erwerbsfähige</i>	170
5.5.3	<i>Zur Lebenskunst ermächtigen</i>	172
5.6	<i>Betriebliche Bildung: Zwischen Erwerbsarbeit und Leben balancieren lernen</i>	173
5.6.1	<i>Entgrenzung von Erwerbsarbeit und Beschäftigung</i>	173
5.6.2	<i>Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse</i>	173
5.6.3	<i>Veränderung von Arbeitszeit</i>	174
5.6.4	<i>Entgrenzung von Erwerbsarbeit und Leben als (Selbst-)Entfremdung?</i>	175
5.6.5	<i>Arbeit als Totalitätskategorie?</i>	175
5.6.6	<i>Work-life-Balance und Eigenzeit als Themen lebenskunstorientierter Erwachsenenbildung</i>	176
5.7	<i>Kritische Zusammenfassung</i>	178

6	Lebenslanges Lernen als Weg zurück zum Subjekt	181
6.1	Bilanz aus der bisherigen Betrachtung im Hinblick auf die Ausgangsthesen	181
6.2	Relevanz und Kritik der Macht bisheriger Denktradition	187
6.3	Erkennen, Vermitteln und Forschen	189
6.4	Möglichkeit eines Konzeptes „Lebenskunstorientierung“ für die Praxis	192
6.5	Ausblick	194
7	Literatur	197
	Über den Autor	227

Danksagung

Die vorliegende Arbeit verdankt ihr Entstehen meinem im Laufe des Studiums der Erziehungswissenschaft und Philosophie geweckten Interesse an begrifflicher Präzision, insbesondere auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung. Der in der erwerbspädagogischen Literatur anzutreffende und oft widersprüchlich geführte Gebrauch des Terminus „Lebenslanges Lernen“ gab den Impuls zur Reflexion begriffsgeschichtlicher Wurzeln und zur Analyse der Markierung als Begriffsgeflecht.

Ich möchte mich bei all denen herzlich bedanken, die mich in der schwierigen Phase des Suchens unterstützt, des Findens ermutigt und gegen das Verlieren gestützt haben. Besonderer Dank gilt dabei meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Walter Bender für die wissenschaftliche Begleitung, vor allem aber für die kontinuierliche Dialogbereitschaft, sein immerwährendes Ermutigen und seine fachlichen Ratschläge. Gleiches gilt für Herrn Prof. Dr. Jörg Knoll. Seine hervorragende Unterstützung gab immer wieder wichtige Impulse, die entstehenden Überlegungen und Entwürfe kritisch zu prüfen und abschließend in eine kohärente Form zu bringen.

Danken möchte ich auch all jenen, meiner Familie, Freunden und Kollegen, die durch zahlreiche Gespräche und Rat die Arbeit und deren Entstehung unterstützt haben. Mein spezieller Dank richtet sich auch an die kritischen Leser und Ratgeber, die mir durch ständige Diskussionsbereitschaft wichtige Hilfe waren.

Vor allem danke ich meinen Eltern, die mir diese Ausbildung ermöglicht und mich auch in schwierigen Lebens- und Arbeitsphasen unterstützt haben und ohne deren liebevolles Verständnis und ihre großherzige Geduld diese Arbeit kaum einen Abschluss gefunden hätte.

Würzburg im März 2010

Sebastian Lerch

Vorwort

Das Buch nimmt ein mit der Reihe „Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen“ von Anfang an verfolgtes Anliegen der Vergewisserung über die Aktualität von Begriff und Paradigma des „Lebenslangen Lernens“ auf. Bei „Lebenskunst Lernen“ handelt es sich explizit um einen solchen Theoriebeitrag. Er ist sowohl analytisch als auch programmatisch ausgerichtet und mündet in eine „subjektwissenschaftliche“ Konturierung Lebenslangen Lernens. Bei dem ursprünglich von Klaus Holzkamp konzipierten Paradigma der Subjektwissenschaft wird die uns alle betreffende Aufgabe der Lebensführung insofern unter dem Aspekt des Lernens betrachtet, als einer vielschichtigen Bedürfnis- und Interessendynamik der modernen Subjektexistenz unter den Rahmenbedingungen der bürgerlich-kapitalistischen Arbeitsgesellschaft auf die Spur gekommen und entsprochen werden soll.

Das gesamte Vorhaben von Sebastian Lersch ist ambitioniert angelegt, denn es bedingt, dass zunächst in die Geschichte der Erwachsenenbildung zurück gegangen wird. So offenbart sich und trägt zu einem tieferen Verständnis bei, dass es bereits in den zeitgenössischen Diskursen der Arbeiterbildung oder der Weimarer Volkshochbewegung konzeptionell verwandte Elemente von Aufklärung, Bildung, Lebenshilfe oder auch Selbsterziehung gab. Derartige Untersuchungsbefunde ideen- und geisteswissenschaftlichen Zuschnitts können in heutiger Rekonstruktion durchaus als Vorformen oder gar epochenübergreifende Beiträge zum Lebenslangen Lernen gelten.

In dem gleichermaßen methodologisch wie begriffs- und theoriegeschichtlich reflektierten Werk belegt der Autor nicht allein für die ältere, sondern auch für die jüngere Debatte zum Lebenslangen Lernen, dass Begriffsverschiebungen und eine bisweilen beklagte semantische Unschärfe offenbar zur inhärenten Dynamik dieses Themas gehören. Die virulente Problematik ambivalenter Sprachpraxis betrifft hier auch die Erwachsenenbildungswissenschaft selbst. Bei derartigen Vorgängen spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, dass die im Rahmen von Modernisierungsprozessen erfolgte Ausdifferenzierung bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskurse beim Lebenslangen Lernen keineswegs zu einer kommunikativen Abschottung führt. Die Stiftung wechselseitiger Impulse oder gar die systemeigene Übernahme von Konzepten ursprünglich fremder Herkunft bleibt nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern gehört beinahe schon zum Alltag wissenschaftsgesellschaftlicher Kommunikation. Angesichts der-

artiger Untersuchungsbefunde mahnt der Autor nachdrücklich zu einer kritischeren begrifflichen Rezeption und Leseartenanalyse.

Wer als Erziehungswissenschaftler und insbesondere Erwachsenenpädagoge auf einen eigenständigen Beitrag zum Lebenslangen Lernen hinaus und konzeptionell innovativ sein will, darf nicht in der Komfortabilität einer analytischen Beobachterperspektive verharren. Vielmehr muss „Farbe bekannt“ werden. Dieser Blickwechsel gelingt dem Autor auf höchst instruktive Weise, indem das philosophisch konnotierte Konzept der Lebenskunst als individuelles, gleichwohl gesellschaftlich vermitteltes Bildungsprojekt für die Dauer der Lebenszeit begründet und entfaltet wird. Umschreibt man Lebenskunst knapp als eine alltägliche Bemühung um Erschließung von Möglichkeiten zur Gestaltung eigenen Lebens, erhebt dies zum Kriterium, dass „von außen“ gesetzte Anforderungen zwar nicht per se einem „Kolonialisierungs“-Vorbehalt unterlegt werden, aber doch der eingehenden Bedürfnisprüfung durch das Subjekt und seiner ihm geistig zugänglichen Lebensinteressen bedürfen. Vor allem erschiene es nicht zulässig – wie beobachtbar im Mainstream der öffentlichen Debatte oder im betriebswirtschaftlichen/ neoliberalen Modellplatonismus mit seinen humanwissenschaftlich verengten Prämissen –, systemische Lernimperative von Unternehmen und Arbeitsmarkt kurzschlüssig mit individuell zentralen Projekten Lebenslangen Lernen in eins zu setzen.

Mit seinen Anregungen zu dem großen Projekt des Lebenslangen Lernens eröffnet uns Sebastian Lerch einen für die Lebenspraxis hoch relevanten Gedankenhorizont, der auch für Vertreter anderer sozial- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen interessant sein könnte. Innerhalb dessen bleibt aber das Risiko und auch Erkenntnisproblem zu bedenken, dass die einzelne Person bei der authentischen Artikulation ihres Subjektstandpunkts und der ihr wichtigen Lerninteressen leicht an Handlungs- und Reflexionsgrenzen stoßen kann. Umso unverzichtbarer dürfte neben einem inkontakten Weiterbildungsangebot auch die Infrastruktur einer subjektorientierten (Bildungs-)Beratung sein. Kaum weniger wichtig für die Ermöglichung einer Stärkung von Lebenskunst als Mittelpunkt Lebenslangen Lernens ist bei dem Autor noch eine inhaltliche Neuakzentuierung von Angeboten institutionalisierter Bildung. Gesetz werden müsse insbesondere auf die Balance von Leben und Erwerbsarbeit, auf die Selbstentwicklungsfähigkeit der Subjekte und nicht zuletzt interessiert im subjektwissenschaftlichen Paradigma von Lernen und Lebenskunst – wie sich in undogmatischer Anlehnung an den Philosophen Karl Marx anführen lässt – der Abbau aller Arten von Entfremdung.

Münster, im April 2010

Prof. Dr. Rainer Brödel

1 Einleitung: Lebenslanges Lernen – Zugänge und Perspektiven

„Man muss zuweilen wieder die Wörter untersuchen, denn die Welt kann wegrücken, und die Wörter bleiben stehen. Also immer Sachen und keine Wörter!“ (Lichtenberg 1975, S. 145f.)

1.1 Anlass der Untersuchung

Lebenslanges Lernen gehört zum Inventar der Erwachsenenbildung und zum Kernbestand erwachsenenpädagogischer Reflexion. In den letzten Jahren hat der Begriff in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion eine programmatische Zuspitzung erhalten (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 565f., Dohmen 1996, Forneck 2001, S. 151). Er steht für den Versuch, eine variable Antwortschablone auf jeweilige gesellschaftliche Modernisierungsprozesse zu finden (vgl. Schäffter 2001, S. 39–50, Wittpoth 2001). Begründet wird dieses Verständnis von Wissenschaftlern und (Bildungs-)Politikern zumeist gleichermaßen: In einem rohstoffarmen und exportorientierten Land wie Deutschland sei das *Humankapital* der wichtigste Produktionsfaktor. Der aktuelle wirtschaftliche und technologische Strukturwandel hat zur Folge, dass einmal erworbene Erfahrungen, Wissensbestände und Qualifikationen rascher veralten (vgl. Expertenkommission 2002, S. 35, BMBF 2005). Der Schlüssel zur Lösung dieser neuen Herausforderung wird in einer hochqualifizierten Erwerbsbevölkerung (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 3) und letztlich im sich selbst permanent weiterbildenden Subjekt gesehen: Neben den Veränderungen im beruflichen Bereich ist aber auch der private Alltag des Individuums komplexer geworden. Zunehmende Pluralisierung und weltweite Verflechtung der Umweltverhältnisse bei gleichzeitiger Individualisierung der Lebensentwürfe führen dazu, dass sich die Lebenswelt (vgl. Husserl 1982², Schütz/Luckmann 1994) für den Einzelnen zu einem kaum verstehbaren Raum entwickelt: Die Grenzen des Wissens lösen sich unter dem Anstieg bereitgestellter Information auf, der Horizont des Verstehens verflüchtigt sich (vgl. Gadamer 1990⁶, S. 222–224, Horkheimer/Adorno 1989, S. 22).

Lebenslanges Lernen wird als *die* Antwort hierauf gehandelt, und zwar in zweifacher Hinsicht: (1) Durch lebenslange Lernbemühungen gelingt es dem Subjekt, sich in sei-

ner Umwelt zurechtzufinden (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 9); (2) vor allem aber dient es der Qualifizierung und unterstützt damit Beschäftigungsfähigkeit, um vom Einzelnen aus wirtschaftliche Kapazität zu garantieren (vgl. Dohmen 1996). Lernen erhält für Individuen, Gesellschaft und Institutionen eine neue Bedeutung. In politischen und alltäglichen Zusammenhängen klingt der Appell zum Lebenslangen Lernen selbstverständlich. Die Argumentation, die an einer ökonomischen Logik orientiert ist, wird kaum noch hinterfragt, da Lebenslanges Lernen der „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ (UNESCO 1997, S. 86) ist und dazu beiträgt, dass sich Deutschland und Europa zu wettbewerbsfähigen Räumen entwickeln.

Die erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Literatur reiht sich auch aufgrund der Aufwertung ihrer gesellschaftlichen und ökonomischen Funktion weitestgehend in diesen Kanon der unkritischen Akzeptanz ein. Ihre zentrale Frage lautet daher: Was kann sie tun, um Menschen für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren? Lernen wird als biographisch dauerhafte Selbstverständlichkeit, als gut und lohnenswert dargestellt. Begründet wird dies ökonomisch-funktionalistisch und kaum persönlichkeitsfördernd (vgl. Dewe 1997, S. 88, Geißler/Orthey 2000, S. 36).

Durch diese Setzung des Begriffs als wirtschaftlich geforderte Notwendigkeit werden Fragen nach dem *Wie* des Lernens (Methodik der Vermittlung) und nach dem *Was* (Inhalte) gestellt. Kaum einmal aber wird die Frage nach dem *Warum* (Warum eigentlich ständig gelernt werden soll, wenn es etwa keine Arbeit mehr gibt, für die sich qualifiziert werden muss?) aufgeworfen. Das Schillern eines Begriffs führt also zum Akzeptieren von Lernen als Norm und überdeckt die Frage nach der eigentlichen Sinnhaftigkeit von Erwachsenenbildung (vgl. Balkenohl 2002, S. 209).

Was in der Forschung weniger fokussiert wird, ist (1) zum einen ein kritischer Blick auf die Kategorie des Lebenslangen Lernens, der dazu führen könnte, dem Begriff neue Schärfe zu verleihen. Stattdessen wird die Verschleierung Lebenslangen Lernens als Qualifizierung akzeptiert und damit von einem klassischen Bildungsverständnis noch stärker abgerückt als sich dies im Verlauf der Geschichte der Erwachsenenbildung ohnehin vollzogen hat (vgl. Griese 1998, Pöggeler 2001, Röhrig 1999², Strunk 1988); (2) zum anderen wird die Vernachlässigung des Subjekts und die Normativität Lebenslangen Lernens akzeptiert: Es bringt eine Pflicht des Individuums zum Ausdruck, der Forderung nach permanentem Weiterlernen entgegenzukommen und benennt damit „eine normative Erwartung an jeden Einzelnen“ (Holzer 2006, S. 25). Argumentiert wird (wie oben gezeigt) mit Erhalt oder Wachstum der Wirtschaft, Chancen am Arbeitsmarkt, Vorbereitung auf das Alter oder mit gesellschaftlichen Umbrüchen (vgl. Europäische Kommission 1996 u. 2001). Lernen wird allumfassendes Prinzip (vgl. Brödel 2003, S. 115), Lebenslanges Lernen Totalitätskategorie.

Die Pointe dieses Begriffsverständnisses besteht darin, dass eine synergetische Vernetzung unterschiedlichster Lernformen möglich wird: Lernen soll nicht nur systematisch auf die ganze Lebensspanne (vertikal) ausgedehnt, sondern zudem sollen sämtliche Lebenserfahrungen (horizontal) als Lernen verstanden werden. Dazu trägt insbesondere die Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber dem

formalen Lernen bei (vgl. Dohmen 1996, S. 38–41). Durch diese Erweiterung des Lernens über organisiertes und in der Regel zertifiziertes Lernen in Bildungseinrichtungen hinaus nimmt Lernen für Individuum, Gesellschaft und Institutionen eine neue Dimension an. Allerdings weisen Peter Alheit und Bettina Dausien zu Recht auf „einen inneren Widerspruch“ (Alheit/Dausien 2002, S. 566) hin, der in diesem Verständnis angezeigt wird und welcher für die vorliegende Arbeit konstitutiv ist: Lebenslanges Lernen wird zunächst politisch-ökonomisch gerahmt. Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und arbeitsmarktgerechte Anpassungsfähigkeit. „Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. *Lebenslanges Lernen* ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich“ (ebd., S. 566) (vgl. Kap. 3.3.2).

Der Begriff trägt vielfältige Facetten in sich. Er lässt unterschiedliche Auslegungen und verschiedene Begründungsschablonen zu, was sich an seiner differentiellen Verwendung in Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Alltagswahrnehmung zeigt. Lebenslanges Lernen ist zu einem Leitbegriff der Erwachsenenbildung (vgl. Kraus 2001, S. 9, Alheit 2009, S. 4) geworden, wenngleich er semantisch und bildungstheoretisch unscharf bleibt. Kräftige Farben und klare Konturen changieren mit Zwischentönen unterschiedlicher Bedeutungshöfe und verlaufen bisweilen. Diese Unschärfe rührt andererseits auch von der (scheinbaren) Selbstverständlichkeit und Durchsichtigkeit (vgl. Tafreschi 2005, S. 7–9) des Begriffs her: Es ist offensichtlich, dass wir ein Leben lang lernen. Und zwar von den ersten Geh-, Tast- und Sprechversuchen bis ins hohe Alter. Wir machen Erfahrungen, erwerben neue Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Dieses beiläufige „Lernen“ geschieht ebenso unbewusst wie Schlafen oder Atmen. Wir lernen beim Spaziergang im Park von Miramare bei hoch stehender Herbstsonne ebenso wie in einer Bildungsveranstaltung oder bei einem Gespräch mit Freunden. Beiläufige Geschehnisse gehören ebenso zum Lernen wie eine bewusste Lernhandlung (vgl. Reischmann 2004). Lernen wird „zu einer andauernden normalen Lebenserfahrung, indem der Wandel von Gesellschaft, Wissenssystemen und Lebensführung den Menschen über den gesamten Lebenslauf zur Kompetenzentwicklung herausfordert. [...] Insofern veralltäglicht sich das lebenslange Lernen“ (Brödel 2003, S. 115, vgl. Geißler/Orthey 2000, S. 41).

Und wer erwartet hat, dass der Terminus seit seinem Aufkommen in den 1960er Jahren (vgl. Kade/Seitter 1996, S. 15) von kurzlebiger Dauer sein würde und seine Wirkung rasch verlieren würde, muss sich getäuscht sehen. Der „Siegeszug des lebenslangen Lernens“ (Nittel/Schöll 2003, S. 3) und seine Überlebensdauer zeigen sich durch die Augenscheinlichkeit sowie die Verankerung in der öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Debatte: Artikel in Tageszeitungen, Tagungsthemen, politische Programme oder Zeitschriftenthemen sind Indizien seiner noch immer vorherrschenden Durchschlagskraft. Alternativbegriffe sind Fehlanzeige und auch die Aufweichung der Konnotation des „Lebenslänglichen Lernens“ durch die Einführung des „Lebensbegleitenden Lernens“ hat eher zu einer Euphemisierung des Lebenslangen Lernens auf der Oberflächenstruktur der Semantik beigetragen – um vor der „Scylla eines lebens-

länglichen Lernzwangs zu bewahren“ (Ledl 2006, S. 8, vgl. Gerlach 2000, S. 164) –, als den Begriff in seiner Tiefe weiterzuentwickeln.

Die Unschärfe der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Hinblick auf die Bedeutungsdimensionen des Begriffs und seiner impliziten Spannungsfelder bildet den Ausgangspunkt der Forschungsarbeit. Mit der Aufnahme des Themas wird der Versuch unternommen, eine kritische und präzise Lesart des Begriffs ins Bewusstsein pädagogisch Tätiger zu heben. Elemente des Mehrdeutigen und Doppelsinnigen gilt es aufzudecken, womit *eine* vorherrschende Lesart des Terminus (vgl. Kap. 3) um weitere Facetten und Dimensionen zu ergänzen und Lebenslanges Lernen letztlich aus der Perspektive des Subjekts zu rekonstruieren sein wird (vgl. Kap. 4). Ein derart befreites, geschärftes und geöffnetes Begriffsverständnis kann sowohl der Wissenschaft (u. a. in Diskussionen und Gesprächen) als auch der Praxis (u. a. im Rahmen von Projekten zum Lebenslangen Lernens) wichtige Impulse und Anregungen geben.

1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Anspruch und Ziel

Die Forschungsarbeit handelt von den begriffsgeschichtlichen Zusammenhängen *des* Lebenslangen Lernens, den bildungstheoretischen Spannungsfeldern *im* Lebenslangen Lernens und den normativen Implikationen, die *mit* Lebenslangen Lernen gemeinhin verbunden sind. Damit nimmt sie den Ausgang in einem aktuellen Terminus, fragt aber retrospektiv nach den Bedingungen der Möglichkeit seiner heutigen Lesart sowie der in ihm enthaltenen Stellung des lernenden Subjekts. Lebenslanges Lernen kann – dies kann als vorläufige These angenommen werden – als Geflecht von (bildungs-)theoretischen oder politischen Begründungen angesehen werden, wenngleich es dominierende Lesarten gibt (vgl. Forneck 2001, S. 160–162). Für das methodische Vorgehen ist konstitutiv, dass derartigen Argumentationen ein bestimmtes Verständnis des Lebenslangen Lernens zugrunde liegt, das aufzudecken und gegebenenfalls zu kritisieren ist. Es geht also um das Offenlegen verborgener Begründungen, Perspektiven und Bedeutungsverschiebungen des Begriffs, unter dessen Deckmantel sich Methoden, Theorien und Ansätze sammeln. Da Lebenslanges Lernen ein vielschichtiger, verworrener und undifferenzierter Terminus ist, wird zur Analyse ein mehrschichtiger Blick notwendig. Ebenfalls konstitutiv ist die Annahme unterschiedlicher – im Wort selbst angezeigter – Spannungsfelder, anhand derer bewusste (vgl. Kap. 3) und unbewusste (vgl. Kap. 4.) Lesarten aufgewiesen werden können. Dabei sollen der Untersuchung folgende Leitfragen das Gerüst geben:

- Was ist überhaupt eine Begriffsgeschichte?
- Was bezeichnet der Begriff Lebenslanges Lernen?
- Welche Bedeutungsebenen und Spannungsfelder im Begriff gibt es?
- Welche sind vorherrschend, welche in Vergessenheit geraten?
- Welche Rolle spielt das Subjekt im Rahmen Lebenslangen Lernens?

Im Mittelpunkt steht also primär nicht die Entfaltung einer eigenen Theorie oder die Darlegung eines eigenen Begriffsverständnisses, wohl aber soll vor der Folie einer historisch-systematischen Skizzierung, die bestimmte Lesarten als dominierend aufdecken will, ein alternativer, subjektwissenschaftlicher Interpretationsrahmen zum Begriffsverstehen rekonstruiert werden. Unter der Voraussetzung von textimmanenten Widersprüchlichkeiten, aber auch aufgrund divergierender Leitvorstellungen des Terminus innerhalb der Bezugssysteme Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, kann es nicht einfach darum gehen, neue Begriffe in die Debatte einführen zu wollen, sondern es wird notwendig, Lebenslanges Lernen im Gesamtzusammenhang neu zu durchdenken, ihm eine neue Perspektive zu verleihen (vgl. Kap. 4.1.). Da der Begriff als Geflecht verschiedener historisch gewordener Momente (vgl. Dräger 1981, S. 9, Gaus 2006, S. 95) aufgefasst wird und diesen nachgegangen werden soll, reicht ein bestimmter Blickwinkel zur Betrachtung nicht aus.¹ Vielmehr sollen unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, um den Terminus in seiner Vielfältigkeit zur Geltung zu bringen. Im Folgenden wird die Grundstruktur der Untersuchung knapp skizziert.

Aufbau

Im vorliegenden **Kapitel 1** wird das methodische Vorgehen sowie der Forschungsstand skizziert, der die Relevanz des Themenfeldes in der Disziplin und zugleich die Notwendigkeit begrifflicher Präzisierung belegt.

Kapitel 2 thematisiert begriffsgeschichtliche Verflechtungen, Entwicklungsstränge und -sprünge, die zur erwachsenenpädagogischen Grundidee Lebenslangen Lernens geführt haben. Es wird die semantische Oberflächenstruktur (vgl. Schoger 2004, S. 9f.) Lebenslangen Lernens betrachtet, und es werden angrenzende Begriffe (Volksbildung, Erwachsenenbildung oder Weiterbildung) mit ihren epochalen Besonderheiten in den Blick genommen. Diese Darstellung bietet – ausgehend von der Oberflächenstruktur – einen begriffsgeschichtlichen Weg zur Tiefenstruktur (vgl. Bödeker 2006, S. 107) des Lebenslangen Lernens. Mit ihr sollen semantische Füllungen einzelner (historischer) Begriffe als „Verquickung von Terminologie, Gegenstandsbestimmung und Aufgabenverständnis“ (Tietgens 1981, S. 19) zum Ausdruck gebracht werden.

Kapitel 3 sucht nach der Binnenstruktur der Semantik Lebenslangen Lernens. Es wird geprüft, inwieweit eine vorherrschende Denkungsart Lebenslangen Lernens existiert und inwieweit es andere, gegenläufige Momente gibt, die in Vergessenheit geraten sind. Dazu werden die im Begriff selbst angezeigten Bedeutungsverschiebungen und

1 Obwohl Günther Dohmen (2001) eine inhaltliche Ausdehnung und Joachim H. Knoll gar die konsequente Weiterführung einer Linie von Volksbildung über Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und Lebensbegleitendes Lernen sehen wollen (vgl. Knoll 2007, S. 201), wird im Folgenden von einer anderen Annahme ausgegangen: Für das Emporkommen von Begriffen scheinen unterschiedliche Mechanismen zum Tragen zu kommen, weshalb Lebenslanges Lernen hier als ein Geflecht divergierender Diskussionsstränge angesehen wird. Wenngleich eine gesellschaftstheoretische Argumentation zur Erklärung des Bedeutungszuwachses Lebenslangen Lernens einige Berechtigung beanspruchen kann, steht diese Forschungsarbeit einer modernisierungstheoretisch verengenden Darstellung, die retrospektiv eine Entwicklungslinie konstruieren will, kritisch gegenüber (vgl. Tietgens 1985, S. 7 u. S. 10f.).

bildungstheoretischen Spannungsfelder analysiert. Durch das Arbeiten mit Kategorien aber bleibt „ein Moment der Konstruktivität, das nicht verdeckt“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 252) werden soll. Ein solches Einführen und Operieren mit gegensätzlichen Oberbegriffen aber bietet zur Analyse von Fachzeitschriften und bildungspolitischen Dokumenten folgenden Vorteil: Es können unterschiedliche Phänomene, Ziele und Strukturen aufgezeigt werden, die sich hinter der Formel Lebenslangen Lernens verbergen.

Kapitel 4 rekonstruiert auf der Basis der gewonnenen begriffsgeschichtlichen und bildungstheoretischen Erkenntnisse eine subjektwissenschaftliche Lesart Lebenslangen Lernens. Dieses Kapitel nimmt sowohl bestehende als auch *verschüttet* liegende semantische Potentiale Lebenslangen Lernens auf und verfolgt das Ziel, auf die verdeckte Subjektperspektive aufmerksam zu machen: Es zeigt eine Möglichkeit neuer Betrachtungsweise auf, in deren Zentrum das reflexiv handelnde Subjekt steht.

In **Kapitel 5** wird die Kennzeichnung Lebenslangen Lernens als Schichtbegriff nicht naiv mit einem Entweder-oder der Perspektiven aufgelöst: In jeder Entweder-oder-Fragestellung nämlich liegt „eine gewisse Naivität, wie sie wohl dem wertenden Menschen ansteht, aber nicht dem denkenden, dem sich die Gegensätze in Reihen von Übergängen auflösen“ (Musil 1981, S. 1087f.). Die Erweiterung von Dichotomien, mit denen in vorangegangenen Abschnitten gearbeitet wurde, verlangt eine Denkungsart, die mit Übergängen arbeitet, dadurch aber nicht an Präzision verliert. Was geleistet werden soll, ist jenes Denken im Bewusstsein des Übergangs zu fördern und ausgehend von dem subjektwissenschaftlichen Standpunkt des vorherigen Kapitels nach Konsequenzen und Erträgen eines derartigen Verständnisses vom Lebenslangen Lernen für die Erwachsenenbildung zu fragen.

Im abschließenden **Kapitel 6** werden mögliche Folgen einer solchen Lesart für Theorie und Praxis diskutiert, auf Forschungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten weiterer Arbeiten zu dieser Fragestellung eingegangen und die Arbeit auf Geleistetes und Unbehandeltes hin reflektiert.

1.3 Forschungsmethodischer Ansatz

Gegenstandsbezug des Vorgehens

Um Transparenz und Verständigung zu gewährleisten, bedarf es der Benennung und Begründung der gewählten Perspektiven zur Analyse von Begriffen. Diese werden als Bedingungskonstellationen für die Vorstellung verstanden. Sie strukturieren Wahrnehmung, vermitteln Wissen, regen die Phantasie an und bereichern die Vorstellung und das Denken. Bei einem derart umfassenden Begriff wie dem des Lebenslangen Lernens ist auch zu begründen, was bei der Analyse bewusst ausgeklammert wird. Dadurch soll der Prozess von Verstehen und Verstandenwerden gefördert werden, wenngleich eine vorurteilsfreie Untersuchung nicht möglich ist, da die Begriffsarbeit

zwischen Worten und den von ihnen bezeichneten Objekten, Phänomenen und Strukturen stets in die eigene Sinnhaftigkeit eingebettet ist. Dies ist ebenso zu berücksichtigen wie die Motive, die zum Untersuchungsgegenstand, der Matrix Lebenslangen Lernens, geführt haben (vgl. Kap. 1.2.).

Mitunter ist es ein Charakteristikum Lebenslangen Lernens, eine Vielzahl konkurrierender, einander widersprechender oder indifferenter Antworten zu geben. Unbestimmtheit zur Unbestimmbarkeit aber wäre kein Grund für eine Forschungsarbeit. Das Aufzeigen eines Netzes, die Thematisierung einer polyzentrischen Struktur des Lebenslangen Lernens, von Teilperspektiven, die sich nicht auf den Horizontcharakter einer spezifischen Positionalität beschränken lassen, ist der Ausgangspunkt der Arbeit. Eine Einzelperspektiven überschreitende Gesamtanalyse kann sich daher nicht mehr als Einheit bestimmen, sondern muss das „Moment der Unbestimmtheit“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 259) positiv besetzen und durch unterschiedliche Theorien Erkenntnismöglichkeiten erweitern.

Zur Analyse des Begriffs muss eine Einschränkung in methodischer Hinsicht und – was mit ihr korrespondiert – im Hinblick auf die Auswahl des Materials aus einem geeigneten „Fundus der Quellen“ (Tenorth 2002, S. 123) getroffen werden. Die Forschungsarbeit versucht, erschlossene Teile der Realität aufzuzeigen und dadurch neue Interpretationen anzuregen, die bisherige Vermutungen und Schlüsse widerlegen oder modifizieren können (vgl. Dräger 1984, S. 14). Um die Dimension des Sich-Entziehens, die ihre Entsprechung im Terminus Lebenslanges Lernen erhält, fassbar zu machen, muss eine Vielzahl von Phänomenen, Fragestellungen und Perspektiven berücksichtigt werden. Damit ist eine methodische Besonderheit und zugleich eine Schwierigkeit der Arbeit offengelegt: Um der spezifischen Problemstellung der Entgrenzungsthematik gerecht zu werden, soll eine eindimensionale systematische Betrachtung vermieden werden. Trotz methodischer Präzision soll so sichergestellt werden, bewusst Offenheit zuzulassen. Im Hinblick auf die Diskrepanz von Umfang und Komplexität des zu erforschenden Gegenstands wurden begriffsgeschichtliche, bildungstheoretische und normative Elemente aufgenommen. Diese Auswahl ergab sich aus den Kriterien (zu erwartender) Erkenntnisgewinn und Darstellungsvolumen. Nicht nur angesichts der Materialfülle zum Thema Lebenslanges Lernen, sondern auch wegen seiner vielschichtigen Vertiefungen im Historischen können Rekonstruktion, Analyse und Kritik hier nur das Ergebnis einer Filterung sein.

Methodische Grundsätze der Quellenauswahl

Durch das Zusammenspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Begriff selbst ist die Tragweite von Geschichte angesprochen. Sie behält für die Auseinandersetzung mit einem aktuellen Begriff der Erwachsenenbildung Bedeutung. Geschichte wird hier als Prozess unterschiedlicher Entwicklungen verstanden. Die Untersuchung will verschüttete Momente einbeziehen, die zu einer veränderten Einschätzung von Genese und Geltung Lebenslangen Lernens beitragen können. Die Relevanz von Quellen wird damit nicht allein auf ihre „instrumentale Bedeutung für die Zeiter-schließung“ (Dräger 1984, S. 16) zurückgeführt. Aufgrund der Annahme von Werden

und Gewordensein des Lebenslangen Lernens als Geflecht und nicht als Entwicklungslinie (vgl. Kap. 1.4.) muss zudem berücksichtigt werden:

„Ein Quellenwerk, das sich aufgrund wissenschaftstheoretischer Prämissen kritisch zur etablierten Historiographie der Erziehung stellt und für einen veränderten Umgang mit der Geschichte [als Fortschrittslinie, SL] plädiert, indem nicht der Applikationszweck, sondern die Theoriearbeit betont werden soll, muß die ihm zugrunde liegenden methodischen Grundsätze explizieren, damit der Rezipient im Bedenken der Grundsätze die Freiheit zur eigenen Theoriearbeit erlangen kann und nicht einzig auf eine dogmatische Annahme der mitgeteilten Erkenntnisse verwiesen ist.“ (Dräger 1984, S. 15)

Im Folgenden seien die methodischen Grundsätze Kompatibilität, Adäquanz und Relevanz vorgestellt:

Kompatibilität

Bei einer historiographischen Beschreibung, deren Dimension in allen angestrebten Kapiteln aufgefunden werden kann, ist auf die eigene Erwartungshaltung gegenüber der Geschichte zu achten. „Darstellung und Darstellungsreflexion“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 246) sind gemeinsame Elemente einer gelingenden Forschungsarbeit, da andernfalls die Gefahr besteht, bei der Bewertung der Fakten in Unmaßgeblichkeit zu verfallen. Um vergessene Aspekte Lebenslangen Lernens ins Bewusstsein zu heben, ist es erforderlich, Bekanntes und Erwartetes mit Neuem, Überraschendem in Verbindung zu bringen (vgl. Dräger 1984, S. 16), Rezeptionsmuster offen zu legen und neue Gesichtspunkte zu dem Untersuchungsgegenstand hinzutreten zu lassen. Dies wird insbesondere durch das Aufzeigen von Spannungsmomenten geschehen, durch die ein Über- und Neudenken der gegenwärtigen Lesart Lebenslangen Lernens möglich wird. Die zugrunde liegende Annahme ist hierbei, dass Lebenslanges Lernen nicht deutungsfrei, aber deutungs offen ist.

Adäquanz

Die Auswahl neuer Quellen einzig „nach dem Grad ihrer Kompatibilität zur Erwartungshaltung der präsentierten Wissenschaft von der Erwachsenenbildung vorzunehmen, birgt die Gefahr in sich, historische Forschung tendenziell in applikativer Intention zu betreiben“ (Dräger 1984, S. 17). Für eine kritische, erkenntnisgenerierende Forschungsarbeit muss auch die Adäquanz befolgt werden. Diesem Grundsatz wird insofern Rechnung getragen, als Argumentationen anhand historischer Quellen nachgezeichnet werden: Neben einer kritischen Auseinandersetzung mit einschlägigen Fachzeitschriften (Hessische Blätter für Volksbildung, Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) und Tagungsdokumentationen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE werden bildungspolitische Gutachten und Empfehlungen in die Analyse einbezogen. Diese doppelte Perspektivierung, auch anhand gesicherter Quellen, unterstreicht das Kriterium der Adäquanz. Mit ihr wird die Korrelation zwischen beiden Sphären Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik, aber auch ihre jeweils abgeschlossenen Diskurse – soweit möglich – objektiv betrachtet (vgl. Kap. 3.2.).

Relevanz

Die Auswahl der Quellen erfolgt dabei zum einen aufgrund unterschiedlicher Hinweise aus der einschlägigen Sekundärliteratur (so u. a. zum Gutachten 1960 u. Strukturplan 1970), zum anderen wird die Auswahl durch die Unveränderbarkeit von Zeitschriften gestützt (vgl. Koselleck 2006, S. 96–98). „Dieser Grundsatz der Relevanz zielt nicht auf den applikativen Wert einer Quelle für die Gegenwart, sondern orientiert sich an der Bedeutung der selektierten Quelle für die Erschließung und Darstellung des historischen Prozesses“ (Dräger 1984, S. 18). Die Entscheidung ist damit begründet und insofern nachvollziehbar. Eine Zufallsauswahl nämlich würde bestimmte Linien bevorzugen, andere vernachlässigen. Daher wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass die Quellen einzelne Facetten, einzelne Teilphänomene des lebenslangen Lernens aufdecken, die eben nicht einen allgemeinen Konsens innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft (vgl. Fleck 1935, S. 75) nahe legen.

Hermeneutisches Vorgehen

Aus erkenntnistheoretischer Sicht gibt es eine Menge Möglichkeiten, den Punkt zu bestimmen, an dem die Forschungsarbeit ansetzen soll. Das Festlegen des Untersuchungsgegenstands im raumzeitlichen Koordinatensystem der Erwachsenenbildung ist dabei vom Denken des Forschenden und dessen Vor-Prägungen abhängig. Dadurch konstituieren sich im Vollzug des Denkens wiederum Erkenntnisinhalte: Kenntnisse und Erkenntnisse sind stark vom Erlernten und weniger vom Erkannten geprägt (vgl. Fleck 1929, S. 46f.). Dies resultiert daraus, dass jedes Individuum als Mitglied einer Gesellschaft seine eigene Wirklichkeit, seine eigene Lebenswelt, hat, in der und nach der er lebt. Denn: „Nur Engel haben keine Lebenswelt“ (Schütz/Gurwitsch 1985, Brief v. 13.10.1954, zit. nach Lippitz 1992, S. 296). Jeder Mensch besitzt sogar viele, zum Teil einander widersprechende Sinnprovinzen: die Wirklichkeit des alltäglichen Lebens, eine berufliche, eine religiöse, eine politische, eine kleine wissenschaftliche Wirklichkeit und verborgen eine abergläubisch-schicksalsvolle, persönliche Wirklichkeit (vgl. Fleck 1929, S. 48). Das Begreifen dieser Entstehungszusammenhänge ist eine Schwierigkeit bei der Bestimmung von Begriffen.

Das Nachspüren der Herkunft lebenslangen Lernens wird Aufgabe von *Kapitel 2* sein. In *Kapitel 3* dann wird es um das Aufzeigen von im Begriff selbst angelegten Bedeutungsverschiebungen gehen. Damit wird stets auch die Einbettung in gesellschaftspolitische Zusammenhänge verbunden sein: Jedes Wissen hat seinen eigenen Gedankenstil mit seiner spezifischen Tradition und besitzt daher einen ihm eigenen Zugang. Die Auswahl eines Forschungsgegenstands hängt insofern von Fragerichtung und Disziplin ab. Selbst, wenn die Mitglieder differenter Wissensgemeinschaften in der alltäglichen Wirklichkeit in relativem Einklang miteinander leben und Verständigung möglich ist, so leben sie doch in eigenen wissenschaftlichen oder beruflichen Wirklichkeiten (vgl. Fleck 1929, S. 48). Insofern legt der Forschende den Gegenstand seiner Untersuchung nicht völlig losgelöst von seinem jeweiligen alltäglichen und wissenschaftlichen Kontext fest. Die Auswahl drängt sich „direkt und bindend auf, indem sie aus seiner Denkstimmung, aus dem Komplex seiner geistigen Bereitschaft