

Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern

Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen

Dieter Nittel, Julia Schütz

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung das Lebenslange Lernen (LLL) im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern hat. Dabei schwingt die Annahme mit, dass der über viele Jahrzehnte sich hinziehende Diskurs über das LLL im Berufsbewusstsein der Praxis doch Spuren hinterlassen haben müsste. In einem ersten Schritt werden drei prominente Referenzen zum LLL vorgestellt, nämlich die bildungspolitische, die gesellschaftspolitische und erziehungswissenschaftlich akzentuierte Perspektive, bevor in die empirische Analyse des Datenmaterials in Form von Gruppendiskussionen eingeführt wird. Die Daten entstammen einem aktuellen Forschungsprojekt, welches u. a. das Ziel verfolgt, die faktische Orientierungskraft des LLL bei unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen zu erfassen.

1. Vorbemerkung und Problemstellung

Das institutionell kodifizierte Mandat der Weiterbildung, für das organisierte Lernen von Erwachsenen zuständig zu sein, erstreckt sich auf die Endphase der Adoleszenz, den Übergang vom Berufsbildungs- ins Beschäftigungssystem und reicht bis in die Phase der Hochaltrigkeit. Das Phänomen, dass die Erwachsenenbildung unter allen anderen „pädagogischen Provinzen“ den wohl größten Teil der Lebenszeit abdeckt, gewinnt insbesondere dann Evidenz, wenn der Blick über den Tellerrand der Weiterbildung hinaus geht und auch andere pädagogische Berufsgruppen, wie etwa Erzieher/innen, Lehrer/innen oder Hochschullehrer/innen berücksichtigt werden. Eine solch vergleichende Herangehensweise liefert auch eine Erklärung für den Umstand, warum Vertreter der Erwachsenenbildung über Jahrzehnte hinweg die Definitionshoheit nahezu allein beanspruchen konnten, wenn es darum ging, das LLL mit einer spezifisch pädagogischen Semantik zu füllen (vgl. Kade/Seitter 1996, Brödel 1998, Tippelt 2000, Hof 2009). Die einschlägigen Dokumente aus den 1970er Jahren, wie

etwa der Faure-Report (vgl. Faure 1973) sahen ein umfassendes, am Idealbild der Ganzheitlichkeit und Emanzipation orientiertes Lernen vor, ohne allgemeine, kulturelle, politische, berufliche Bildung zu trennen. Neuere Dokumente zum LLL, so etwa die Brüsseler Erklärung (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) setzen die Prioritäten auf funktionales Lernen und auf die verbesserte Kompetenzausstattung der Staatsbürgerrolle und die Berufsrolle. Ideologiekritisch betrachtet, kommen im Bedeutungshof „Lebenslanges Lernen“ historisch gelagerte und politisch überformte Vorverständnisse und soziokulturell erklärbare Interessenlagen sowie Fragmente aus wissenschaftlichen Diskursen in einer spezifischen Gemengelage zur Geltung; selbstverständlich wird der Bedeutungshof auch von Beständen aus dem Alltagswissen flankiert.

LLL gehört seit langem auch zu den „einheimischen Begriffen“ der Berufspraxis der Weiterbildung: Wenn Volkshochschulmitarbeiter Projektanträge schreiben, wenn Seminarleiter der kirchlichen Erwachsenenbildung Programme entwickeln, so greifen sie unweigerlich auf die allseits akzeptierte Formel vom LLL zurück. Versucht eine Bildungseinrichtung zu expandieren oder eine weitreichende Veränderung im Organisationsgefüge vorzunehmen, so lenkt das Führungspersonal die Aufmerksamkeit der Geldgeber aus guten Gründen auf entsprechende Dokumente zum LLL. Der Umstand, dass der Topos vom LLL einerseits eine gewisse Aktualität besitzt und zugleich vergleichsweise früh, nämlich seit den 1970er Jahren zum begrifflichen Stamminventar der Erwachsenenbildung avanciert ist, wirft die Frage auf, welche Rolle er im Berufsbewusstsein spielt. Wie beziehen sich die Praktiker der Erwachsenenbildung auf das LLL? Inwieweit unterscheiden sie sich in ihrer argumentativen Bezugnahme von anderen pädagogischen Berufsgruppen? Nehmen die Akteure in positiver, neutraler oder negativer Weise auf diese Kategorie Bezug und gehört der Begriff tatsächlich zum Stamminventar im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern? Hat er möglicherweise eine identitätsstiftende Funktion? Gibt es empirische Hinweise, dass sich das professionelle Mandat der Weiterbildung wirklich auf die Ermöglichung und Begleitung des organisierten Lehrens und Lernens von Gesellschaftsmitgliedern im jungen, mittleren und höheren Erwachsenenalter bezieht?

Um erste Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen zu gewinnen, lenken wir die Aufmerksamkeit auf Material in Form von Gruppendiskussionen mit hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildnern sowie Mitgliedern anderer Berufsgruppen. Wir legen dabei die Behauptung zugrunde, dass sich das spezifische Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern am ehesten durch den Vergleich mit Vertretern anderer pädagogischen Berufe erfassen lässt. Die Daten wurden im Zusammenhang mit einem DFG-Projekt gewonnen, welches gegenwärtig an der Goethe-Universität Frankfurt/M. und der Ludwig-Maximilians-Universität München (Leitung Prof. Dr. Rudi Tippelt) durchgeführt wird¹.

2. Lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus

Bevor ein Blick auf das empirische Material gerichtet wird, soll das LLL als der eigentliche Gegenstand dieses Beitrags näher bestimmt werden. Keine Sinnwelt, wie

z. B. Wissenschaft, Religion oder Politik, hat einen Monopolanspruch auf die einzig „richtige“ oder „angemessene“ Definition vom LLL. Gerade bei dieser eher vage konnotierten und nur schwer greifbaren Kategorie gilt der epistemologische Grundsatz der Perspektiv- und Standpunktabhängigkeit der Wahrheit zu beherzigen. Unter den zahlreich denkbaren kognitiven Referenzen, welche in die jeweilige Definition einfließen, sollen hier nur die drei prägnantesten vorgestellt werden, nämlich die bildungspolitische, die gesellschaftspolitische und erziehungswissenschaftliche Perspektive. Da wir unter grundlagentheoretischen Gesichtspunkten das LLL in Anlehnung an G. H. Mead als einen Universalisierungsmechanismus betrachten (Nittel/Schütz/Tippelt 2007), wird auf jeder der drei eben genannten Ebenen das spezifische Generalisierungspotential exemplifiziert.

Die bildungspolitische Perspektive: LLL zwischen Orts- und Weltgesellschaft

Aus bildungspolitischer Sicht dient das LLL in der Regel zur positiv konnotierten Legitimation einer wie auch immer gearteten Reformstrategie. Die Bezugspunkte dieser Perspektive sind entweder die Organisationen, die Berufsgruppen und/oder das Klientel des Bildungssystems. In der jüngsten Vergangenheit wurde damit beispielsweise die Forderung nach einer intensiveren bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit oder die Optimierung des Übergangsmanagements begründet: Kindertageseinrichtungen sollen verstärkt mit Grundschulen, Gymnasien und Berufsschulen mit Akteuren aus der Arbeitswelt, zusammenarbeiten. Im bildungspolitischen Kontext fungiert das LLL als Universalisierungsmechanismus, weil hier die lokale Bildungslandschaft („Lernen vor Ort“) mit den nationalen Entscheidungsinstanzen und diese wiederum mit international agierenden politischen Einheiten (EU-Kommission und UNESCO) verbunden und „kurzgeschlossen“ werden sollen.

Die gesellschaftspolitische Perspektive: LLL zwischen Individuum und Gesellschaft

Aus gesellschaftspolitischer Perspektive stellt die Erfüllung der Forderung, lebenslang lernwillig und lernbereit zu sein und bei alledem die eigene Biographie auch noch wie eine niemals abschließbare „Großbaustelle“ zu behandeln, eine Signatur der zweiten Moderne dar (Beck/Giddens/Lash 1996). Die positive Sanktionierung der schon längst ins Alltagswissen abgesunkenen Orientierungsmaxime, das Erwachsenenalter nicht als Status, sondern als Verpflichtung zur Flexibilität und zum Lernen zu betrachten, dient als Vehikel der Individualisierung. Damit ist unweigerlich die Freisetzung des Bürgers aus gewachsenen sozialen Strukturen verbunden, was zur Steigerung von Unsicherheit und Kontingenz im Gemeinwesen führt. Der auf dieser Ebene des LLL angesiedelte Universalisierungsmechanismus trägt zu einem neuen Programm der Vergesellschaftung des Subjekts und einer dazu parallel verlaufenden Individualisierung des Gesellschaftsmitgliedes (Habermas 1991) bei. Diese auch im öffentlichen Diskurs zur Geltung kommende gesellschaftspolitische Perspektive ist heute primär auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit gerichtet, wobei es um die Parallelisierung von individueller Kompetenzbiographie auf der einen und dem Wan-

del der Anforderungsstruktur in der Arbeitswelt auf der anderen Seite geht. Der Appell an Eigenverantwortung und Selbstsorge und die Zurückdrängung des Wohlfahrtsstaates stellen zwei Seiten einer Medaille dar. Charakteristisch dabei sind Versuche, das informelle Lernen politisch gegen das formelle Lernen auszuspielen und die Kosten für die personenbezogene Dienstleistung Weiterbildung zu senken. Die widersprüchliche Einheit von Chancen und Risiken, von Vor- und Nachteilen dieser Entwicklung wird von den politischen Lagern in der Regel einseitig aufgelöst: Affirmative Reaktionsmuster weisen eine gewisse Nähe zu neoliberalen Positionen auf, während die Gegenposition kulturkritische Haltungen mobilisiert, wie sie etwa von Protestbewegungen vertreten werden. Aus dieser Perspektive stellt die Instrumentalisierung des informellen Lernens als berufliche Optimierungsstrategie eine Variante der „Kolonialisierung unserer Lebenswelt“ (Habermas) dar.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: LLL zwischen Kindheit, Jugend und Alter

In dieser Sichtweise spielt weniger die Ausformulierung pädagogischer Programme oder wünschenswerter Szenarien eine Rolle als vielmehr die Einnahme einer konsequent empirisch ausgerichteten Beobachterposition, die ihren primären Fluchtpunkt in pädagogischer Interaktion oder in Problemen von Bildungseinrichtungen hat. Der hier wirksame Universalisierungsmechanismus sichert die Einheit des Erziehungssystems als eine spezifische Ordnung zwischen den Generationen, weil der Lebenslauf unter dem Fokus des sequentiellen Durchlaufens unterschiedlicher pädagogischer Institutionen als grundlegendes Medium und zugleich als Form der Systembildung betrachtet wird (vgl. Luhmann 2002). Zugleich wird der Lebenslauf als Ort der Verschränkung des informellen, nonformalen und formalen Lernens in den Blick genommen. Die Rekonstruktion von Phänomenen des LLL dient hier als Element einer pädagogisch ausgerichteten Zeitdiagnose, wobei einer der Schwerpunkte auf der Klärung der Frage liegt, inwieweit das LLL nicht schon längst geronnene Realität darstellt und in welcher Weise die Gesellschaftsmitglieder diese Maxime in ihrer Lebenspraxis situativ umsetzen.

3. Das Lebenslange Lernen im Spiegel beruflicher Selbstbeschreibungen

Das empirische Material in Form von inzwischen vollständig transkribierten Gruppendiskussionen wurde Ende 2009 erhoben. Es handelt sich um Realgruppen, die in der Regel gegenüber künstlich zusammengesetzten Gruppen bevorzugt werden (vgl. Bohnsack 2003). Die Gruppengröße variiert zwischen drei bis zehn pädagogischen Akteuren, welche für dieselbe Bildungseinrichtung tätig sind. Anhand eines Diskussionsleitfadens wurden die Teilnehmenden teilweise mittels diskrepanten oder gar widersprüchliche Positionen zu unterschiedlichen Themenkomplexen durch den Gruppendiskussionsleiter konfrontiert, an denen sie sich gleichsam abarbeiten mussten. Die Auswertung erfolgt durch rekonstruktive Verfahren, wobei wir neben der dokumentarischen Methode nach Bohnsack auch eine in Frankfurt eigens entwickelte Va-

riante der Argumentationsanalyse einsetzen. Darüber hinaus werden die qualitativen Daten auch mit Computer unterstützten Verfahren (maxqda) erschlossen.

Die drei skizzierten kognitiven Bezugspunkte (vgl. Abschnitt 2) dienen bei der Analyse des empirischen Materials als Heuristik, um von Anfang an deutlich zu machen, dass unterschiedliche argumentative Quellen und Ressourcen existieren, wie man sich als Angehöriger einer pädagogischer Berufsgruppen auf das LLL beziehen kann. Gleichzeitig verdeutlichen sie, wie intellektuell anspruchsvoll die Aufgabe ist, wenn Pädagogen – über die Reproduktion von Common Sense Positionen hinaus – mittels ihres Berufswissens Stellung zum LLL nehmen sollen. Das Berufswissen weist in der Regel Mischungsverhältnisse auf (vgl. Nittel 2000): Es inkorporiert weder das Alltagswissen noch bildungspolitische Deutungsmuster allein; es schöpft weder ausschließlich aus dem wissenschaftlichen Wissensvorrat noch aus dem Reservoir medialer Informationsquellen.

Die Entwicklung einer solchen oder ähnlichen Heuristik erscheint sinnvoll, um bereits in Varianz die unterschiedlichen Reaktionsformen zumindest annähernd zu bestimmen. So gibt es argumentationstechnisch nur zwei Formen, um sich in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen etwa in der Eingangsfrage in Hinblick auf konkrete Personengruppen auf das LLL zu beziehen, nämlich entweder reflexiv oder transitiv, d. h. man bezieht das LLL auf sich selbst, das eigene Fortbildungsverhalten oder auf die Klientel bzw. die Adressatengruppe und dessen Bildungsbiographie.

Das Verständnis von LLL im erwachsenenbildnerischen Bereich (mit dem Schwerpunkt Volkshochschulen) anhand der Datenbasis aus dem hier vorgestellten Projekt zu erschließen, erweist sich als eine anspruchsvolle Aufgabe, die in diesem Beitrag nur extrem verkürzt und unter dem Vorbehalt dargestellt werden kann, dass es sich um erste Trendaussagen handelt. Um in die Analyse einzusteigen, empfiehlt sich zunächst eine pragmatische Segmentierung des Datenmaterials durch die im Leitfaden der Gruppendiskussion vorhandenen Fragestellungen.

Ganz allgemein und ungeschützt formuliert zeichnen sich die folgenden Tendenzen ab: Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen nähern sich zunächst reflexiv dem LLL durch das Aufzeigen von auf die eigene Berufskultur bezogenen Indikatoren, die von ihnen als Synonym für LLL bewertet werden. Der Besuch von Fortbildungen (formales Lernen) sowie nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz stehen hier an erster Stelle. Das LLL wird in der Regel auf die eigene Person bezogen und es wird ihnen eine normative Funktion zugeschrieben, d. h. eine verpflichtende und notwendige Aufgabe seitens der pädagogischen Akteure. Damit konstituieren sie einen berufspolitischen Diskursraum, der in dem eben dargelegten Referenzrahmen (vgl. Abschnitt 2) fehlt. Ebenfalls weisen Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive auf die zeitliche Dimension des LLL hin, in dem sie den Bedarf des LLL an den sich ständig veränderten gesellschaftlichen Anforderungen in ihren Beruf markieren. Beide Berufsgruppen verweisen auf die Notwendigkeit sich weiterzubilden². In eine ähnliche Richtung, nämlich der normativen Funktionalität von LLL, weist die Antwortsequenz im Bereich der Berufsschulbildung hin, wobei eine stärkere Orientierung an der Klientel und damit unabdinglich verbunden an den wirtschaftlichen Erfordernissen des Arbeitsmarktes abzulesen ist.

LLL wird hier – im Sinne der Klientel gedacht – als Erfordernis verstanden, den aktuellen wirtschaftlichen und beruflichen Entwicklungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Im Bereich der Hochschule zeichnet sich eine Vereinseitigung der kritisch akzentuierten gesellschaftspolitischen Argumentationsfigur ab³: Hier wird die Zumutung an den Erwachsenen, sich permanent weiterzubilden und die normativ-moralische Impetus, wie dies öffentlich kommuniziert wird, offen kritisiert, ja regelrecht angeprangert. Diese sehr kritische Haltung beruht auf der Behauptung, die Bildung werde im Interesse ganz bestimmter Kräfte funktionalisiert. Die bildungspolitischen Programme seien so ausgerichtet, dass Bildung lediglich als Humankapital dienen soll und zur Flexibilisierung und Anpassung an den Arbeitsmarkt der lernenden Individuen dient. Das Antwortverhalten im Hochschulbereich ist durch eine deutliche Distanzierung und durch eine negative Skandalisierung zum (bildungspolitischen) Konzept des LLL gekennzeichnet.

Der folgende Auszug entstammt einer Gruppendiskussion mit Erwachsenenbildnern einer städtischen Volkshochschule. Die Fragestellung lautete auch hier: Was versteht Ihre Berufsgruppe unter LLL?

HPM1m: Also ich kann da ganz also jetzt ganz subjektiv erst mal äh sagen, ich bin froh jetzt auch in der Volkshochschule zu arbeiten, wo es um lebenslanges Lernen auch geht. Ist ja nun auch ein Auftrag der Volkshochschule (den?) das zu ermöglichen. Und grade in den letzten, ich sag mal so, zehn Jahren, fünfzehn Jahren gab es immer so diesen äh diesen Begriff ähm des Humankapitals ähm und im ich glaub hier in der Volkshochschule kann ich oder können wir, wenn wir es denn selbst wünschen individuell, noch so ein Stückchen auch dagegen arbeiten oder beziehungsweise das wiederum ergänzen, dass der Mensch eben nicht nur als dieses Humankapital in der in seinem Ausbildungsweg betrachtet wird.

HPM2m: Also, ich würd mich dem sehr anschließen, das ist klar. Ähm ich finde die Begrifflichkeit nicht so prickelnd. Weil Lernen und sich bilden sind zwei verschiedene Dinge. Ähm äh also Lernen ist für mich immer äh das musst du jetzt lernen, das f-da mach ich dann auch gerne lebenslänglich lernen draus, das ist dann einfach ziemlich n bisschen überspitzt dargestellt #halt ne#

HPM3m: #(unverständlich)#

HPM2m: So und äh das andere ist halt äh also Bildung hört nicht auf, ne. Das ist einfach n Prozess. Und ich würd sagen, also äh VHS kann da ne Menge leisten im Sinne von Lernen zu oder&oder&oder Begleiten, Hören zu lernen, Sehen zu lernen, Fühlen zu lernen, Zuhören zu lernen. Äh all diese Dinge, die eigentlich menschliche Kommunikation ausmachen und die im Prozess fortschreiten und die ne gewisse Sensibilität brauchen, all das ist für mich damit verbunden, auf ner sehr handhabbaren praktischen Ebene äh gar nicht intellektuell übersteuert, sondern einfach so diese&diese&diese menschlichen Qualitäten, die (Sinne zu beherrschen?), im wahrsten Sinne des Wortes. Also das ist alles find ich was da rein gehört, was das ist n Prozess,

und der hört einfach nicht auf, wenn jemand irgendwas kann. Ich finde, wenn jemand sagt, er kann etwas, hat er schon verloren. Weil dann hört das Lernen auf und dann ist einfach Feierabend, dann ist es so, wie einmal ne Magisterarbeit geschrieben zu haben und da sich äh die fünfunddreißig Berufsjahre drauf drauf ausruhen, und nicht mehr wissen, was in dem Gebiet sonst noch passiert, was danach kommt. Ne, also diese dieses fortschreibende Moment, ist glaub ich elementar wichtig, wenn es eben mit humanen Qualitäten verbunden ist und nicht nur zielgerichtet aktivierbar, ne dann so hat das für mich ne Größe.

(Auszug Gruppendiskussion: Hauptberuflich Pädagogische Mitarbeiter (HPMs) einer Volkshochschule)

Die Erwachsenenbildner stellen in einem ersten Schritt einen direkten Zusammenhang zu ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit und zu ihrer Rolle her. Obgleich der HPM1 zunächst eine sehr persönlich konnotierte Kategorie aus der Alltagssprache nutzt („froh“) und diese auch durch die Intonation stark akzentuiert – so dass (unterstützt durch das Adjektiv „subjektiv“) seine persönliche enge Bindung zur Volkshochschule zum Ausdruck kommt –, wechselt er schnell die Perspektive, indem die personelle Ebene verlässt und auf den institutionell verankerten Auftrag der Einrichtung VHS rekurriert. Die Ermöglichung des LLL wird mit dem bildungspolitischen Mandat, der institutionellen Kernfunktion der Organisation Volkshochschule gleichgesetzt. Im Sinne einer wider den gesellschaftlichen Zeitgeist gerichteten Position, Bildung dürfe volkswirtschaftlich nicht ausschließlich als Humankapital betrachtet werden, wird der VHS in einem zweiten Schritt eine wichtige gesellschaftspolitische Funktion des Gegensteuerns zugeschrieben. Die institutionelle Sicht auf LLL wird von den Befragten weiter verfolgt, wobei die Institution Volkshochschule zum Leistungsträger und zum strategisch wichtigen Ort des LLL erklärt wird. Der Umstand, dass die Position von HPM1 ausdrücklich auf Zustimmung stößt, signalisiert, dass es sich hier um eine kollektiv geteilte Einstellung handelt. Obwohl die Terminologie des LLL kritisiert und auf die Möglichkeit von Missverständnissen hingewiesen wird, halten die Mitarbeiter in einem dritten Schritt an der Kategorie fest. Die vordergründig trivialen Elemente, die der vorrangig alltagsweltlichen Deutung des LLL ja sehr wohl inhärent sind („Leben heißt lernen“), werden im Zuge eines anspruchsvollen, tendenziell wissenschaftlich unterfütterten Umschreibungs- und Reinterpretationsprozesses aufgewertet und in ein anderes, keineswegs triviales Licht gerückt. So wird über die Maxime des LLL der Versuch unternommen, zur Kultivierung elementarer kommunikativer Aktivitäten (Sehen, Zuhören und Fühlen lernen) beizutragen. Das geschieht in einer schlichten Sprache, aber auf reflexiv hohem argumentativem Niveau, weil hier keine Standardargumente oder Leerformeln benutzt und eine authentische Position vertreten werden. In der Haltung der Erwachsenenbildner spiegeln sich, so könnte man das Zwischenresümee formulieren, nicht nur pragmatische und kritische Positionen, sondern es kommen sowohl gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch unterfütterte Argumentationsmuster als auch tendenziell wissenschaftliche Denkfiguren zum Zuge.

Der erste Blick auf das Datenmaterial legt die Hypothese nahe, dass Erwachsenenbildner auch aufgrund ihrer berufspraktischen Erfahrungen mit ganz unterschiedlichen Altersgruppen eine komplexere Haltung zum LLL formulieren können als es bei anderen pädagogischen Berufsgruppen der Fall zu sein scheint. Allerdings zeichnet sich auch das Phänomen ab, dass sie dabei auf Gegenstandsbereiche und Realitätsausschnitte Bezug nehmen, die eigentlich die Nutzung der Kategorie LLL evozieren würden, die Praktiker den Begriff aber letztlich gar nicht verwenden. Der nachfolgende Auszug, in dem eine Berufsanfängerin ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit beschreibt, verdeutlicht dieses Phänomen und verdient besondere Aufmerksamkeit, da die Praktikerin auf die Frage nach dem LLL zuvor keine Antwort gegeben hat.

HPM4w: Ich hab da im Sprachenbereich einfach ganz toll- es ist mein Lieblingsgebiet&sowieso Sprachen, aber es vereint für mich alles ähm jede Altersgruppe, von den Kleinkindern angefangen, die vielleicht in ner bi:lingua:len Elternhaus aufwachsen, die dann die Möglichkeit haben, da:s irgendwie gemeinsam oder alleine zu fördern, bis über den Studenten, der n Zertifikat in der Sprache braucht, weil er sich an der Uni einschreiben möchte, also für ihn einfach nur das wichtig ist ich&bitte bereiten sie mich gut auf die Prüfung vor, ich möchte die Prüfung bestehen, bis zu allen Herrschaften, die auch&einfach nur n bisschen Kultur möchten, den geht es gar nicht darum perfekt ne romanische Sprache zu sprechen, aber die finden das toll, wenn der Kursleiter von Spanien Italien erzählt, von den so (Fetzen?) also es es geht äh über und also das Programm jetzt, wie ich das bekommen hab, weil mein eigenes hab ich noch nie gemacht, ähm hat viele gute Ansätze, aber auf jeden Fall in den Sprachen ja wenn man den Außenblickwinkel nimmt, haben wir noch ga:nz viele Möglichkeiten.

Mit der Orientierung am Lebenslauf, angefangen im Kleinkindalter, über junge Erwachsene (Studierende) bis zu den „*Herrschaften, die auch&einfach nur n bisschen Kultur möchten*“, beschreibt die Erwachsenenbildnerin ihr Klientel und damit einhergehend implizit die damit verbundenen Anforderungen an die pädagogisch Tätigen. Auch wenn das LLL bisher nicht zum begrifflichen Stamminventar dieser Erwachsenenbildnerin gehört, beherbergen ihre Ausführungen zentrale Hinweise, dass ihre pädagogische Aufgabe in der Ermöglichung organisierter Lehr- und Lernprozesse von Gesellschaftsmitgliedern unterschiedlicher Lebensstufen liegt. Während die älteren Praktiker das LLL als selbstverständliches Instrument ihrer beruflichen Selbstbeschreibung nutzen und dabei eine beachtliche Differenziertheit an den Tag legen, sieht das bei der jüngeren Kollegin etwas anders aus: Faktisch beschreibt sie, welche Implikationen das LLL im Hinblick auf ihren Arbeitsalltag hat, nutzt dabei aber nicht die diesbezügliche Kategorie.

4. Fazit und Diskussion

Diesem Beitrag lag die Annahme zugrunde, dass es einen Zusammenhang geben könnte zwischen der historischen Verankerung des fachwissenschaftlichen Diskurses

zum LLL in der Erwachsenenbildung und dem gegenwärtigen Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Die eben formulierten ersten Eindrücke weisen darauf hin, dass das LLL im Berufsbewusstsein der Erwachsenenbildner im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufstätigen eine anders gelagerte, durchaus konstruktive Orientierungsrelevanz besitzt. Konstitutiv für Erwachsenenbildner ist die Einnahme einer genuin institutionellen Perspektive auf das Lebenslange Lernen. Diese ließe sich auf die folgenden Ursachen zurückführen:

- Bildungspolitische bzw. rechtliche Gründe: die gesetzliche Verankerung des LLL in den Weiterbildungsgesetzen der Länder (gesellschaftlicher Auftrag)
- Historische Gründe: Die Institutionalisierung der EB/WB verlief teilweise parallel zur Diskussion zum LLL
- Organisationale Gründe: die institutionelle Verankerung des LLL in den Leitbildern der Institutionen⁴
- Ausbildungsbiographische Gründe: die häufige Konfrontation mit LLL in den Studiengängen der Erwachsenenbildung
- Angebotsstruktur der Weiterbildung für Jugendliche, Erwachsene und Senioren

Das dem LLL angegliederte Diskursuniversum, das neben den bildungspolitischen, berufspolitischen, gesellschaftspolitischen und alltagsweltlichen Wissensquellen sicherlich noch weitere Ressourcen aufweist, beinhaltet die große Gefahr der Vereinseitigung und der Pauschalisierung. Differenzierte Positionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich in mehreren Diskursräumen bewegen und dennoch eine kohärente Haltung ausbilden. Die angedeutete Neigung zur Vereinseitigung kann dem von uns untersuchten Team nicht attestiert werden, wohl aber den Teilnehmern von Gruppendiskussionen anderer Berufsgruppen. Bei den Erwachsenenbildnern zeichnet sich eine zwar distanzierte, aber gleichzeitig offene und differenzierte Haltung gegenüber dem LLL ab. In ihrem kollektiv geteilten Berufswissen beziehen sich die Praktiker stark auf den institutionell manifesten Auftrag der Volkshochschulen, LLL zu ermöglichen, und sie nehmen gleichzeitig eine pragmatische Sichtweise ein, indem sie LLL als immanenten Bestandteil menschlicher Entwicklung begreifen.

Angesichts dieser Beobachtungen zeichnet sich die Notwendigkeit von mehr analytischer Sensibilität gegenüber gewissen argumentativen Dilemmata ab: Gesetzt den Fall, die pädagogischen Praktiker würden die aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs stammende Position zum alleinigen Maßstab erklären, das LLL sei ja schon längst individuelle und gesellschaftliche Realität, so bestünde die Gefahr, dass damit die bildungspolitische Forderung stumpf, ja sogar paralytisch wird, das LLL zukünftig stärker zu institutionalisieren. Der Bürger würde zu Recht die Frage stellen: „Warum sollen weitere Einrichtungen für das LLL geschaffen werden, wo doch jede Person in ihrem stillen Kämmerlein sowieso lernt?“ Käme die breite Mehrheit der pädagogischen Praktiker dem gegenüber auf die Idee, die Perspektive des Common sense im Sinne einer simplen Gleichsetzung von Lernen und Leben zu verabsolutieren und damit LLL zu trivialisieren, so würden sie damit ungewollt die Bedingung der möglichen Nutzung des LLL als wissenschaftlichen Analysebegriffs untergraben. (Das LLL würde dann nämlich seine epistemologische Qualität als detachierte Analysekategorie

einbüßen.) Wie auch immer die jeweilige Pauschalisierung und Vereinseitigung aussehen mag: Die Praktiker der Erwachsenenbildung und die Akteure aus anderen Segmenten des Erziehungssystems gehen im Falle einer extrem überzogenen Kritik oder einer radikal indifferenten Haltung gegenüber dem LLL das Risiko ein, ein unverzichtbares argumentatives Potential zu beschädigen – sprich: ausgerechnet jenen Ast abzusägen, der ihnen berufs- und bildungspolitisch von großem Nutzen sein könnte. Mit Blick auf die Praxis der Erwachsenenbildung, deren Vertreter eine pluralistische und differenzierte Position vertreten, scheint dieses Risiko nicht sonderlich groß zu sein. Insbesondere die besonders engagierten Vertreter der Volkshochschulen haben die Figur des LLL in ihr Berufsbewusstsein mehrschichtig integriert, so dass man hier von einer gewissen historischen Sensibilität sprechen kann. Eine weitere Analyse des Materials wird zeigen, ob auch in anderen Segmenten der Erwachsenenbildungspraxis tatsächlich von einer erfolgreichen Aneignung der Kategorie LLL ausgegangen werden kann.

Anmerkungen

- 1 Welche faktische Orientierungskraft von der Maxime des lebenslangen Lernens für die Vertreter der strategisch wichtigen Segmente des Erziehungs- und Bildungswesens ausgeht und inwieweit diese im Berufsbewusstsein der pädagogischen Akteure verankert ist, versucht das durch die DFG geförderte Forschungsprojekt „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“ (Projektleitung in München: Prof. Dr. Rudi Tippelt, in Frankfurt: Prof. Dr. Dieter Nittel, Dr. Julia Schütz) zu beantworten. Die Untersuchung wird die nicht nur bildungspolitisch relevante Frage beantworten, ob die Formel vom LLL in den verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen faktisch orientierungsrelevant ist oder ob diese nur als Legitimationsformel dient. Mittels eines komparativen Forschungszugangs wurden Erzieher/innen, Lehrer/innen unterschiedlicher Schulformen und des Zweiten Bildungsweges, Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung sowie Hochschullehrende schriftlich befragt. Parallel zur schriftlichen Befragung wurden mehr als 20 Gruppendiskussionen geführt, in denen ein zentraler Themenkomplex die Bedeutung und der Umgang mit dem LLL darstellt.
- 2 Die Befunde aus diesem Bereich evozieren eigentlich die Erweiterung unseres Ebenenmodells zum Lebenslangen Lernen um die berufsbiographische Perspektive. Auf der berufsbiographischen Ebene zeichnet sich der Universalisierungsmechanismus „LLL zwischen Selbst- und Klientenbezug“ ab. Wir werden diesen Punkt an anderer Stelle aufgreifen und weiter diskutieren.
- 3 Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass wir es mit einem betont gesellschaftskritischen Fachbereich zu tun haben. Die Eindrücke in anderen Fachbereichen legen eher die Wahrscheinlichkeit von alltagsweltlich überformten Deutungsmustern nahe („Leben bedeutet doch immer Lernen“).
- 4 Zum Beispiel: „Ein wesentliches Ziel unserer Arbeit ist es, die Bereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum lebenslangen/lebensbegleitenden Lernen möglichst früh zu wecken, möglichst lange zu erhalten, sie zu fördern und weiterzuentwickeln“ (Leitbild vhs bottrop, www.vhs-bottrop.de/barrierefrei/pages/leitbild.html (5.1.10)).

Literatur

- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung: eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied und Kriftel
- Bohnsack, R.(Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch. Opladen
- Faure, E., u. a. (1973): Wie wir leben lernen: Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- Habermas, J. (1991): Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt/M.
- Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 2009
- Hof, C.: Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart 2009
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart u. a. O.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokumente der Kommissionsdienststellen. Memorandum über das Lebenslange Lernen. Brüssel
- Mead, G. H. (1975): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R.: 2007: Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Aufgaben- und Fremdzuschreibungen. DFG-Antrag, Frankfurt/M. und München 2007
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, 15, Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, S. 69-90