

Prof. Dr. Hermann J. Forneck

## Die große Aspiration

Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen

**Im Folgenden sollen Sachverhalte, die mit dem Programm des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens verbunden sind, unter einer bildungssoziologischen Perspektive geprüft werden. Einmal wird die veränderte Stellung der Bildungseinrichtungen in einem sich abzeichnenden neuen Weiterbildungssystem analysiert, dann der finanziell bedeutsamen Frage der Rationalisierung des Lernens durch medial unterstütztes selbst-gesteuertes lebenslanges Lernen nachgegangen und drittens werden kritisch die sozio-kulturellen Voraussetzungen des Programms thematisiert. Die bildungspolitischen Aporien, die sich daraus ergeben, werden abschließend skizziert.**

Der Begriff der Lernkultur ist in der aktuell gebrauchten Form ein neuer Begriff<sup>1</sup>. Wie häufig, markieren neue, mit präskriptiven Konnotationen verbundene Begriffe in pädagogischen Handlungsfeldern neue Programme, streben eine neue, bessere (pädagogische) Wirklichkeit an. Dafür steht der Lernkulturbegriff.

„Lebenslanges Lernen“ ist in der Erwachsenenbildung dagegen ein Begriff mit einer längeren Tradition und war zumindest in den sechziger und siebziger Jahren mit einer bestimmaren Zielsetzung verknüpft. In der aktuellen bildungspolitischen Situation steht die Renaissance des Begriffs für ein bildungspolitisches Programm der tiefgreifenden Veränderung der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die aktuellen bildungspolitischen Intentionen auf bundesrepublikanischer und europäischer Ebene zielen auf den Umbau des Systems der Organisationsformen, der didaktischen und methodischen Praktiken und der Formen des Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung, streben eine neue Professionalität und neue Formen der Finanzierung an. All dies wird mit dem Begriff der neuen Lernkultur durch selbstgesteuertes Lernen, der jetzt als die qualitative Seite des Programms des Lebenslangen Lernens firmiert, wie in einem Brennglas verdichtet, propagiert. Ein solch weitreichendes Programm hat Implikationen: „Zertifizierung informellen Lernens“, Etablierung von „regionalen (Lern-)Netzwerken“, Enträumlichung des Lernens durch „virtuelle Lernräume“, „individuelle Lernkonten“ und „neue Finanzierungsmodelle“ sind nur einige der aktuell auf der bildungspolitischen Agenda stehenden Stichworte der großen Aspiration.

### Der andere Platz im System —Lernagentur versus Bildungseinrichtung

Entgegen der oft positiv konnotierten Programmatik einer „Modernisierung des Lernens“ ist der Ausgangspunkt der gegenwärtigen bildungspolitischen Ambitionen ein sich auseinanderentwickelndes Verhältnis von öffentlichen Ressourcen einerseits und gesellschaftlich notwendig scheinenden Lernanforderungen andererseits. Klemm bemerkt zu den bildungspolitischen Folgen: „Die Grundannahme war ja ..., dass das öffentlich getragene Bildungsbudget nicht in dem Umfang erweitert wird, den wir für eine Bedarfsdeckung bräuchten.“<sup>2</sup>. Waren die bildungspolitischen Zielsetzungen der sechziger und frühen siebziger Jahre (zumindest programmatisch) noch darauf gerichtet, die Erwachsenenbildung als vierten Sektor des öffentlichen Bildungssystems zu etablieren, so ist die öffentliche Finanzierung

einer flächendeckenden Lehrinfrastruktur für die Erwachsenenbildung heute verabschiedet<sup>3</sup>. Gleichwohl erzwingt die zunehmende Bedeutung des Humankapitals in einem sich internationalisierenden Wettbewerb und die fehlende Zufuhr von hochqualifizierten Erwachsenen aus der DDR angesichts sich dynamisierender Wissensbestände eine Lösung des Problems, zumal die Bundesrepublik gegenüber europäischen Industrienationen ein unterentwickeltes System der Erwachsenen- und Weiterbildung aufweist. Ein System des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens als „Gemeinschaftsaufgabe“ „kann als Ausdruck der Entbürokratisierung, Entetatisierung und Deregulierung gewertet werden...“<sup>4</sup>, das zugleich die angedeuteten Probleme zu lösen verspricht: „SGL kann finanz-politisch als Möglichkeit der Ressourcenoptimierung legitimiert werden, wonach umfangreiches Vorhalten und Subventionieren von Institutionen ... nicht mehr notwendig zu sein scheint.“<sup>5</sup> An anderer Stelle liest man:

„Der ordnungspolitischen Perspektive einer ordoliberal bestimmten totalen Deregularisierung und Abkehr von der öffentlichen Mitverantwortung für die Weiterbildung wünsche ich keine Karriere.“<sup>6</sup> Solche Formulierungen verweisen auf den (durch aus positiv zu bewertenden) Versuch von Akteuren, angesichts der eingeschränkten öffentlichen Ressourcen einerseits und der ökonomischen Notwendigkeit von Weiterbildung andererseits, dem neu zu konstruierenden System eine auch nichtökonomische Rationalität abzugewinnen. Der Modernisierungsimperativ jedoch bleibt übermächtig bestehen. In diesem bildungspolitischen Kontext ist man nicht nur in den USA, wie Reischmann kritisch vermerkt<sup>7</sup>, mit Konzepten des lebenslangen, selbst-gesteuerten Lernens auf der richtigen Seite.

Will man Erwachsenen- und Weiterbildung jedoch als gesellschaftlich funktionales System aufrechterhalten bzw. sogar weiterentwickeln, so etwa Krug in einem Interview mit dem DIE<sup>8</sup> dann impliziert eine Individualisierung und die damit einhergehende Informalisierung des Lernens, wie dies mit Konzepten des lebenslangen selbstgesteuerten Lernens angestrebt wird, notwendigerweise eine neue Standardisierung auf anderen Ebenen. Dies betrifft auch den klassischen Weiterbildungsanbieter. Er ist nicht mehr systemtragender und damit in seinem Angebot auch öffentliche Inhalte und Zielsetzungen aufgreifender Akteur. Die dadurch entstehende Leerstelle füllen Zertifizierungs- und Qualitätsagenturen. Auf die Etablierung solcher Einrichtungen zielen bildungspolitische Schlagworte wie „Zertifizierung informellen Lernens“ und die Forderung nach einer „bildungswegunabhängigen Kompetenzprüfung“<sup>9</sup>. Der „Selbststeuerung des Lernens“, die ohne eine Standardisierung ihre gesellschaftliche Funktionalität verlieren würde, korrespondiert eine gesellschaftliche Standardisierung durch Zertifizierungseinrichtungen.

Die klassischen Bildungsanbieter wandeln sich zu einer Art Agentur, sozusagen zu einer Schnittstelle zwischen zwei mit Ressourcen ausgestatteten neuen Akteuren: dem individuellen, mit einem Weiterbildungskonto ausgestatteten Lernenden einerseits und den mit einer öffentlichen Lizenz ausgestatteten Qualitäts- und Zertifizierungsagenturen andererseits. Idealtypisch ist der Staat der Finanzier der Qualitäts- und Zertifizierungsagenturen, die Lernagenturen (Bildungsanbieter) sollen (weitgehend) über die durch finanzielle Ressourcen ausgestatteten Lernenden und diese wiederum durch eine finanzielle Selbstbeteiligung und einen durch die Arbeitgeber zu tragenden Beitrag finanziert werden. Dies hat, so wird zu zeigen sein, für das System weitreichende Folgen.

## **Das Netzwerk**

Analysiert man die bildungspolitische Verwendung des Netzwerkbegriffs (im Gegensatz zur wissenschaftlichen Verwendung in der Disziplin, z.B. bei Schäffter<sup>10</sup>), so scheint eine Vorstellung vom Ende der pluralen Anbieter auf, bei der diese gleichwohl existent bleiben

sollen. Der bildungspolitische Netzwerkbegriff steht faktisch für eine regionale Arbeitsteilung der Anbieter, die sich in einem „Netzwerk“ zusammenschließen und gemeinsam Lernzentren betreiben sollen. Jenseits einer konstruktivistischen Begrifflichkeit, die reale soziale Entwicklungen hier eher verschleiert, denn erhellt, macht dies nur im Zusammenhang mit einer Rationalisierungsvorstellung Sinn, die über die Bildung „regionaler Kooperationsverbände“<sup>11</sup> hinausgeht. Bildungsanbieter sollen nicht mehr alles anbieten, sondern nur noch wenig und bei Bildungsnachfragen als Bildungsagentur fungieren, also Interessenten an die anderen am Netzwerk beteiligten Bildungsagenturen, die am regionalen Lernzentrum beteiligt sind, vermitteln.

Der Hintergrund dieser Arbeitsteilung besteht in der Vorstellung, dass in Zukunft Lernen vermehrt in Selbstlernumgebungen stattfinden soll. Die Aufbereitung und Bereitstellung von Selbstlernumgebungen und Materialien soll aus der Hand der Profession (die in Zukunft Lernberatung anbieten mag) in die von Lerndesignern gehen, die multimediale Lernumgebungen entwickeln. Diese Selbstlernarchitekturen sollen mit Hilfe der neuen Medien flächendeckend allen potentiell Lernenden zur Verfügung stehen und somit nur einmalig Kosten anfallen. Die Bildungsanbieter verweisen dann Interessenten auf jene Angebote, die sie nicht selbst hergestellt haben und auch nicht selbst anbieten, verweisen sie auf das gemeinsame, regionale Lernzentrum. Dies u.a. meint die bildungspolitische Forderung, Bildungsanbieter müssten sich zu umfassenden Bildungsdienstleistern weiterentwickeln. Dahinter steht eine doppelte, aufeinander bezogene organisatorische und didaktisch-methodische Arbeitsteilung.

### **Rationalisierung als Flexibilitätsverlust**

In der erwachsenenpädagogischen Literatur wird dieses Thema im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen bisher nahezu ausgeblendet. Weder werden die lern- und kognitionswissenschaftlichen, die methodischen und didaktischen Voraussetzungen noch die bildungssoziologischen Zusammenhänge, die mit den Vorstellungen zu Selbstlernarchitekturen verbunden sind, angemessen thematisiert. Es ist die Rede von Lernquellenpools, die zusammengestellt werden sollen, damit Lernende eigenaktiv werden können. Will man aber die Qualitäts- und damit auch Wirkungsstandards formellen Lernens auch nur annähernd erreichen, so müssen spezifische Selbstlernumgebungen entwickelt werden. Dies erfordert erhebliche Investitionen, da „erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen abhängig ist von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren, ...“<sup>12</sup>, die in Lernumgebungen thematisch und zielgruppenspezifisch konzipiert werden müssen.

Die bildungspolitische Vorstellung von der Entwicklung flächendeckend bereitgestellter multimedialer Selbstlernumgebungen folgt einer Logik technischer Rationalisierung, die wir seit der Zeit der Industrialisierung aus der Produktion von Massengütern kennen. Gegenwärtig wird jedoch offensichtlich, dass diese Rationalisierung zu einem Verlust an Flexibilität führt: „Fast ein halbes Jahrhundert hat man durch Technik atemberaubende Erfolge erzielt. ... Die Entwicklungen zum Ersatz und zur Erleichterung der menschlichen Arbeit wurden immer komplizierter und sehr teuer, weil versucht wurde, hochtechnisiert (und dadurch leider oft instabil) die menschlichen Koordinations- und Organisationsfähigkeiten nachzubilden; — der systemische Zusammenhang von komplexen Arbeitsaufgaben nicht oder nur außerordentlich schwerfällig organisatorisch nachzuvollziehen war — und in vielen Fällen noch ist.“<sup>13</sup> Wenn nun eine Praxis der Produktion von Massengütern aktuell in eine Flexibilitäts- und Kostenfalle gerät, dann dürfte dies erst recht für die Herstellung von Selbstlernumgebungen in einer Kultur gelten, in der sich die Wissensinhalte und -formen radikal pluralisieren und dynamisieren. Damit geraten die Anbieter in eine Kostenfalle. Die

hohen Investitionskosten für eine anspruchsvolle multimediale netzbasierte Selbstlernumgebung amortisieren sich in einer radikal pluralen und sich andauernd wandelnden Wissensgesellschaft nur in wenigen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung.

### **Zurückgebliebene Lerner**

Lebenslang selbstgesteuert Lernen soll eine neue, humanere, weniger fremdbestimmte Dimension des Lernens eröffnen, so die einschlägigen Vertreter einer neuen Lernkultur. Neben der Tatsache, dass es im „realtypischen Sinne keine selbstgesteuerten oder gar selbstorganisierten Lernprozesse“<sup>14</sup> geben kann, zeichnet sich die aktuelle reformpädagogische Programmatik allerdings durch einen weiteren, entscheidenden blinden Fleck aus, die (un)gelernte Selbststeuerung.

Selbststeuerung des Lernens ist gerade nicht voraussetzungslos, sondern unterstellt eine Reihe von Kompetenzen bis hin zu einer generellen Einstellung, die Beck, Guldemann und Zutavern als metakognitive Bewußtheit bezeichnen<sup>15</sup>. Angesichts dieser geforderten Reflexivität als Lebensform, wäre in den siebziger Jahren kritisch nach der Generalisierbarkeit eines solchen Konzepts, welches eine deutliche Mittelschichtorientierung aufweist, gefragt worden. Tatsächlich finden sich in der US-amerikanischen Literatur bereits früh kritische Hinweise. So weist Six schon 1989 auf die nicht mögliche Generalisierbarkeit von Erfolgsmeldungen über selbstgesteuertes Lernen<sup>16</sup> hin, weil er die Auffassung vertritt, das Konzept weise bei bildungsferneren Schichten deutlich schlechtere Ergebnisse auf<sup>17</sup>. Die jüngste deutsche Studie von Bolder und Hendrich spricht denn auch von alternativen Strategien lebenslangen Lernens, weil das bildungspolitische Konzept sich nicht generalisieren lässt<sup>18</sup>. Aber über solche Befunde wird hinweggegangen und die Differenz von empirisch nicht oder ungenügend vorfindbarer Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und der bildungspolitischen Zielvorstellung eingeebnet. Das geschieht selbst in Publikationen, die sich durch eine differenzierte Argumentation auszeichnen, etwa bei Malwitz-Schütte, die konstatiert: Dies „... setzt in einer bisher nicht gekannten bzw. geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer (Weiter-) Bildungsprozesse verfügen.“<sup>19</sup> Solche Belege liessen sich vervielfältigen. Sie verweisen auf den bildungspolitischen Handlungsdruck sowie die Schwierigkeit, diesen in eine pädagogische Handlungslogik zu integrieren.<sup>20</sup>

Wenn Selbstlernfähigkeiten nur bedingt vorausgesetzt werden können, dann hat dies Konsequenzen für die stratifikatorischen Effekte von Lebenslangem Lernen.

Generell wären allerdings zumindest Zweifel angebracht, ob die in der neuen Lernkultur notwendige reflexive Lebensform überhaupt generalisierbar ist. Dass diese Frage nicht wirklich gestellt wird, verweist auf die große Aspiration, die hinter dem Programm steht.

### **Die große Aspiration —Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen**

Die Widersprüche der Programmatik finden sich auch in wichtigen bildungspolitischen Dokumenten. Dies soll im folgenden exemplarisch am Memorandumsentwurf der EU aufgezeigt werden. Im Entwurf des Memorandums der EU zum Lebenslanges Lernen findet sich in Botschaft 3 „Innovation in den Lehr- und Lernmethoden“ eine eindeutige Zielbestimmung. Es soll um die Effektivität von Lehr- und Lernmethoden einerseits und Lernkontexten andererseits gehen. Konstatiert wird eine neue Form der Gesellschaft, nämlich die Wis-

sensgesellschaft und in dieser verändere sich das Lernen, es werde zum aktiven Lernen. Das Bildungssystem sei deshalb veraltet<sup>21</sup> und müsse modernisiert werden. Deshalb fordert das Memorandum von den Bildungsinstitutionen, dass sie sich an heutige Menschen anpassen müssen („nutzerorientierte Lernsysteme“<sup>22</sup>).

Diese Argumentation des Memorandums kann man nur empirisch lesen, also als eine Beschreibung, dass sich das Lernverhalten der Menschen, hin zu einem aktiven Lernen, grundlegend gewandelt hat. Danach lernen die Menschen bereits aktiv.

Im Memorandum folgen originär bildungspolitische Kernthematika, die sich wie Botschaften aus den vergangenen Dekaden lesen. Dort wird der Einbezug von Senioren, die Gleichberechtigung der Geschlechter, die Integration von Behinderten u.a. gefordert. Dann aber kehrt das Memorandum wieder zu seinem ursprünglichen Thema, den Lehr- und Lernmethoden zurück und weist auf die wesentliche Aufgabe der professionellen Weiterbildungsarbeit hin. Es gelte herauszufinden, wie der Fähigkeitserwerb produktiv, selbstgesteuert gestaltet werden kann: „Wie erwirbt man die Fähigkeit zu produktivem, selbstgesteuertem Lernen?“<sup>23</sup>

Diese Fragestellung aber lässt nur den Schluss zu, dass die Menschen eben gerade das noch nicht beherrschen, was zu Beginn des Memorandums vorausgesetzt war, nämlich das aktive Lernen als reale soziale Tatsache. Deshalb nun benötigen wir eine Erwachsenen- und Weiterbildung, die die Herausbildung dieser Fähigkeit fördert.

Dieser Widerspruch ist nicht belanglos. Die Modernisierung der Bildungssysteme wird im Memorandum nämlich genau mit dem veränderten Lernen der Menschen begründet und legitimiert. Das aber ist hinfällig. 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: „Es geht um eine Stärkung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden. Diese sollen über Anreizsysteme zum Lernen und die Verbesserung der Lernfähigkeit der Menschen bewirkt werden.“<sup>24</sup>

Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen gehört also zu den modernen Gouvernamentalitätspraktiken (Foucault) mit denen Individuen durch Praktiken der Individualisierung gesteuert werden.

## **Dysfunktionale System-Konstruktion**

„Alle Begriffe“, so schreibt Gieseke, „die in diesen Konzepten für lebenslanges Lernen bisher verwandt werden, sind keine wissenschaftlichen, empirisch und theoretisch entwickelten Begriffe, es sind Versatzstücke, die sich zu aktuellen politischen Konzepten parteienübergreifend bündeln.“<sup>25</sup> Gieseke begreift diese u.a. als Ausdruck der „Generalisierung des funktionalistischen Denkens“.

Im folgenden soll gefragt werden, wie funktional die neue Systemkonstruktion eigentlich ist. Zwei Einwände wurden bisher dargestellt. Einmal ist die Generalisierbarkeit der Selbststeuerung angesichts der Forschungslage höchst zweifelhaft. Zum andern scheint die Rationalisierungsvorstellung, die mit der bundesweiten Nutzung von Selbstlernarchitekturen und neuen Medien verknüpft ist, kaum realistisch. Aus dem neuen Zusammenhang von Nachfrager und Anbieter ergibt sich eine weitere Problematik, die auf die Systemrationalität entscheidende Auswirkungen hat.

Die neue Stellung der Lernagenturen, also der Bildungsanbieter zwischen Lernnachfragenden einerseits und staatlichen Qualitäts- und Zertifizierungsagenturen andererseits, ermöglicht

neben der Ausstattung mit ausreichenden Ressourcen nur dann eine erfolgreiche Weiterbildungspraxis, wenn sich staatliche Zielsetzungen und die durch die sozio-kulturelle Voraussetzungen der Lernenden sich ergebende Nachfrage nicht widersprechen. Die Nachfrageorientierung der Anbieter ist nicht nur gewünscht, sondern auch in dem Augenblick zwingend, in dem Menschen mit Lernkonten ausgestattet werden, da die Anbieter sich über diese Mittel weitgehend finanzieren müssen. Wenn aber öffentliche Zielvorgaben etwas anderes als die gegenwärtige Nachfrage intendieren, dann müssen, sofern das System richtig funktioniert, die öffentlich finanzierten Überprüfungsinstitutionen den Bildungsanbietern in dem Augenblick die Lizenz entziehen, in dem sie die Nachfrage befriedigen.

## **Das bildungspolitische Programm**

„Lebenslanges Lernen“ lässt, wie oben gezeigt, diesen Fall eintreten. Es zeichnet sich als ein ehrgeiziges Metabildungsprogramm aus, da es eine Lebensform des reflexiven Selbstlernens intendiert, die in der Mehrheit der Bevölkerung gerade nicht unterstellt werden kann. Aufgrund ihrer veränderten Stellung im Weiterbildungssystem sind Lernagenturen, die mit finanziellen Mitteln ausgestatteten Lernenden gegenüberstehen, nicht in der Lage, ein Bildungsprogramm gegen Nachfragende „durchzusetzen“. Sie sind es umso weniger, als die mit „Selbstlernzentren“ verbundene Rationalisierungsvorstellung die Bereitstellung einer Infrastruktur impliziert, die eine hohe Vorabinvestition darstellt. Zudem ist die Aufgabe, eine dauerhafte Selbstlerneinstellung zu sozialisieren, eine anspruchsvolle Variante personaler Erwachsenenbildung, die ihren eigenen, langfristigen Zeithorizont hat. Teilnehmernachfrage hingegen orientiert sich, wie wir wissen, anders. Sie ist kurzfristig.

All das macht auf einen fundamentalen Wandel aufmerksam. Es sind zunehmend nichtpädagogische Institutionen, die Einfluss auf die Nachfrageorientierung der Lernenden haben. Das Weiterbildungssystem erzeugt aus sich heraus dann keine Bedeutsamkeit mehr, wenn die Stellung der Bildungsanbieter im System in der angedeuteten Form verändert wird. Wittpoth etwa ist deshalb auch der Auffassung, dass das System der Erwachsenen- und Weiterbildung kein System ist<sup>26</sup>. Dann aber ist es bezogen auf die große bildungspolitische Aspiration auch dysfunktional. Das würde sich nur ändern, wenn gesellschaftlich auch institutionell abgesicherte Freiräume für ein reflexives Lernen in entsprechenden Organisationsformen geschaffen werden<sup>27</sup>. Denn Institutionen sichern erst dann einen gesellschaftlich bedeutsamen Ort, der einem „Eigensinn des Lernens“ (Sesink) folgen kann, wenn sie eine entsprechend starke Stellung im System haben.

Aus der vorgetragenen Analyse folgt nicht, dass den aktuellen bildungspolitischen Projekten keine Rationalität abzugewinnen ist. Das Gegenteil ist der Fall. Der Autor und seine Forschungsgruppe sind selbst in einem Projekt des Programms „Lebenslanges Lernen“ involviert. Mit der Entwicklung einer „Didaktik selbstgesteuerten Lernens“ versuchen wir die Vorstellung hinter uns zu lassen, ad hoc zusammengestellte Lernquellenpools seien die adäquate Antwort auf eine bisher hochentwickelte erwachsenenpädagogische Didaktik und Methodik. Weiter untersuchen wir in aufwendigen Verfahren die Professionalisierungsprozesse, die ablaufen (müssen), wenn Dozierende in der Erwachsenen- und Weiterbildung die ihnen in einer neuen Lernkultur zu-gedachten professionellen Aufgaben erfüllen können sollen. Ohne der augenblicklich stattfindenden empirischen Auswertung des umfangreichen Datenmaterials vorzugreifen, sei darauf hingewiesen, dass die bei solchen Professionalisierungsprozessen auftretenden Probleme und die notwendigen Zeithorizonte nicht überschätzt werden können. Es geht augenblicklich also um eine Innovationsperspektive, in der der großen Aspiration durch Forschung und praxisnahe Entwicklung

eine Rationalität entgegengehalten wird, die diese über weite Strecken nicht aufweist. Insofern ist das Programm „Lebenslanges Lernen“ des BMBF von großem Wert.

### Anmerkungen

- 1 Arnold, R.; Schüssler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998, S. 3
- 2 Klemm, K.: welches sind die Ergebnisse und Aussagen des Gutachtens des Sachverständigenrats der Hans-Böckler-Stiftung? Statement auf dem zweiten DIE-Forum. In: Balzer, c.; Nuiss, E. (Hg.): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld 2000, S. 51
- 3 Arabin, L.; Krug, P.: Weiterbildung und öffentliche Verantwortung. In: DVV Magazin Volkshochschule 2. 1998, S. 14—15
- 4 Krug, P.: Neue Rolle der Weiterbildungseinrichtungen: Vom Kursanbieter zur Lernagentur. SGL- Eine Zukunftsperspektive für die Weiterbildung? In: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hg.), Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4—6.11 .1999, S. 299—303, hier S. 300)
- 5 ebda.
- 6 Krug, P.: Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens: 3 Antworten. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Wittpoth, J.; Tippelt, R., (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M. 1998, S. 20—24, hier S. 231
- 7 Reischmann, J.: Self-directed Learning — die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39. 1997, S. 125—137, hier S. 125)
- 8 Krug, P.; Nuissl, E.: Lebenslanges Lernen als lohnende Investition begreifen. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7, 1 .2000, S. 18—20, hier S. 19
- 9 Koch, H. K.: Lebenslanges Lernen für alle verwirklichen. Arbeiten des Forum Bildung im Bereich der weiterbildung. In: Nuissl, E.; Schiersmann, H.; Siebert, H.: Weiterbildungspolitik. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 47, 1.2001, S. 38—49, hier S. 43
- 10 Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Hohengehren 2001
- 11 vgl. Krug, P.: Bildungspolitische Positionen zum Lebenslangen Lernen. In: GdW-Ph 42, Mai 2001, 1.10.20, S.1—17, hier S. 6. In diesem lesenswerten Interview wird implizit deutlich, dass sowohl Nuissl als auch Krug über ein weitreichendes Problembewusstsein verfügen.
- 12 Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen. Problem-bereiche in Theorie und Praxis. In: ZfP 45, 6.1 999, S. 833—845, hier S. 835
- 13 Frank, G.: Wie ganz ist die Ganzheitlichkeit von Gruppenarbeit? In: Behrendt, E.; Giest, G.: Gruppenarbeit in der Industrie. Praxiserfahrungen und Anforderungen an die Unternehmen, Göttingen 1996, S. 85—100, hier S. 86
- 14 Krug, P.: Anlässe, Referenzfilter und Organisationskontexte selbstgesteuerten Lernens. In: Hoffmann, N. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biografischer Reflexion. Bad Heilbrunn 1998, S. 94—103, hier S. 101
- 15 Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M. (Hg.): Eigenständig lernen. Sankt Gallen 1995, S. 71—108.
- 16 Six, J. E.: The Generality of the Underlying Dimensions of the ODDI Continuing Learning Inventory. In Adult Education Quarterly. Vol 40, Nr.1 1989, S. 43 — 51
- 17 vgl. auch Hartree, A.: Malcom Knowle‘e theory of andragogy: A critique. International Journal of Lifelong Education 3.1984, S. 203—210 und Jarvis, P.: Andragogy — a sign of the times. Studies in the Education of Adults 16.1984, S. 32—38

- 18 Bolder, A.; Hendrich, W.: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Bd. 18, Opladen 2000
- 19 Malwitz-Schütte, M.: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener — ein Konzept macht Furore. In diess. (Hg.), Lernprozesse älterer Erwachsener. Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, Bielefeld 2000, 5. 37—64, hier S. 37
- 20 Kraus, K.: Lebenslanges Lernen — Karriere einer Leitidee. Bielefeld 2001, S.116
- 21 Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Arbeitsdokument der Kommissionsstellen Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 30.10.2000 (SEK (2000) 1832
- 22 ebda.
- 23 ebda.
- 24 Krug, P.: Zur bildungspolitischen Dimension des „lebenslangen Lernens“. In: Nuissl, E.; Schiersmann, H.; Siebert, H.: Weiterbildungspolitik. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 47, 1 .2001, S. 27—37, hier S. 27—28)
- 25 Gieseke, W.: Programme zur Weiterbildung. In: Nuissl, E., Schiersmann, H., Siebert, H., Weiterbildungspolitik. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 47, 1 .2001, S. 17—26, hier S.18
- 26 Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In:Lenzen, D.; Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. 1997, S. 71—93
- 27 vgl. Schäffter, O.: Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: QUEM Bulletin 3.2001, S. 6—12, hier S. 7

*Hermann J. Forneck, Jahrgang 1950, war Erziehungswissenschaftler in der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich tätig, erhielt nach seiner Habilitation einen Ruf nach Freiburg und ist seit 1997 Professor für [Erwachsenenbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen](#). In seiner Arbeit geht es ihm vor allem um Veränderungen und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung, die sich aus Modernisierungsprozessen ergeben.*

Aus: Forneck, H. (2001). Die grosse Aspiration... . *EB – Vierteljahresschrift für Theorie & Praxis*, 4/2001, S. 158-163.