

Daniela Holzer

Graz, 2008

## **VOM UNSINNIGEN ZWANG ZU LEBENSLANGEM LERNEN**

*Festvortrag am 19. April 2008 im Bildungshaus Schloss Goldrain, Südtirol*

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich möchte mich ganz herzlich für diese Einladung bedanken und freue mich, zu Ihnen in dieser schönen und mit 20-jähriger Bildungstradition verbundenen Umgebung sprechen zu können.

### **20 Jahre**

Auf 20 Jahre Erwachsenenbildungstätigkeit zurückblicken zu können heißt auch, einige Veränderungen in der Bildungslandschaft miterlebt zu haben. Vor 20 Jahren, also 1988, war eine wesentliche Veränderung des Erwachsenenbildungswesens bereits weitgehend abgeschlossen. Im gesamten deutschsprachigen Raum fand im Laufe der 1960er und 1970er Jahre die sogenannte „realistische Wende“ statt. Eines der wesentlichsten Merkmale war die stärkere Betonung beruflich orientierter Bildung, nutzbringender Bildung. Emanzipatorische Bildungsansprüche wurden – und werden bis heute – immer mehr zurückgedrängt.

Der Beginn der Bildungsinitiativen in Schloss Goldrain fällt demnach in eine Zeit, in der allgemeine Weiterbildung zu einem Nischenprodukt geworden ist. Umso mutiger und hoch anzuerkennen ist die Positionierung von Schloss Goldrain mit seinen Angeboten und Initiativen hier in der Region.

1988 war es noch relativ ruhig in Bezug auf lebenslanges Lernen. Die Europäische Union hatte es sich noch nicht auf die Fahnen geheftet. In der Entwicklung der Idee des lebenslangen Lernens können die 1980er und frühen 1990er Jahre als eine Art „latenter“ Phase bezeichnet werden (vgl. Holzer 2004). Im Hintergrund fand aber eine nachhaltige Veränderung der Idee statt: Es mutierte zur heutigen Form des lebenslangen Lernens als Anpassungsinstrument für die ökonomischen Bedingungen unserer kapitalistischen, neoliberalen Gesellschaft. Wofür also lebenslang gelernt werden soll wird von ökonomischen Anforderungen diktiert. Und darüber hinaus wird lebenslanges Lernen als „Muss“ für alle verbreitet und wird damit zu einem Zwang, dem sich angeblich niemand entziehen kann. Aber, dass dem nicht so ist, werde ich versuchen, in diesem Vortrag zu skizzieren. Es wird darum gehen, diesen

Zwang zu lebenslangem Lernen zu hinterfragen. Und es wird darum gehen, den Sinn der jetzigen Form des lebenslangen Lernens zu hinterfragen.

### **Lebenslanges Lernen – erste konkrete Konzeptionen**

Den meisten scheint es heute weitgehend selbstverständlich, lebenslanges Lernen als Notwendigkeit anzusehen. Viele argumentieren in einer Selbstverständlichkeit damit, dass Arbeitsmarkt, Wettbewerb, Wirtschaftsstandorte eben eine ständige Anpassung der Qualifikationen erfordern. Und am Rande wird noch erwähnt, dass ständiges Lernen ja auch der gesellschaftlichen Teilhabe diene. Wir haben somit eine Argumentation verinnerlicht, die von ökonomischen Interessen geprägt und forciert worden ist. Es gibt aber auch kritische Stimmen, die darauf hinweisen, dass hierbei Illusionen produziert werden. Illusionen, dass Lernen Probleme des Arbeitsmarktes bewältigen könne. Illusionen, dass Lernen den Menschen neue Möglichkeiten eröffne. Illusionen, dass lebenslanges Lernen tatsächlich jede Form des Lernens umfasse.

Doch zunächst möchte ich einen kurzen Blick in die Vergangenheit des lebenslangen Lernens machen.

In den späten 1960er und den 1970er Jahren wurden erste konkrete Konzepte entwickelt, die einerseits Begrifflichkeiten und andererseits die heutige Vorstellung von lebenslangem Lernen prägten. Dabei waren die ursprünglichen Konzepte höchst unterschiedlich, insbesondere hinsichtlich ihrer Zielsetzungen. Drei Institutionen gelten heute als Vorreiter und prägend für die Entwicklung des lebenslangen Lernens: die Europäische Union mit dem Europarat, die UNESCO und die OECD. Ich möchte nur ganz kurz deren Ideen skizzieren.

Der Europarat prägte den Begriff der „Permanent Education“, „Éducation permanent“ oder „permanente Erziehung“. Zentrales Element der Konzeption: Der technisch-wissenschaftliche Wandel der Gesellschaft erfordere ständiges weiterlernen.

Die UNESCO konzipierte unter dem Begriff der „lifelong education“ die Idee, dass jedes Lernen in jeder Altersstufe ermöglicht werden müsse. Lernen war dabei gleichermaßen auf Persönlichkeitsentwicklung, auf gesellschaftliche Teilhabe und auf berufliche Möglichkeiten gerichtet. Es handelt sich also um ein recht umfassendes, integriertes Verständnis von lebenslangem Lernen. Entsprechend der Interessen, die die UNESCO vertritt, war das Konzept in hohem Maß auf die damaligen Entwicklungsländer gerichtet, in denen Grundbildung für alle verwirklicht werden sollte, um deren Teilnahme an der globalen Welt (wenn auch damals noch selten so benannt) zu ermöglichen.

Die OECD forcierte, ihren Interessen entsprechend, ein wirtschaftsorientiertes Konzept: die „recurrent education“. Primärbildung wurde vorausgesetzt und im Erwachsenenalter solle es zu einer Abwechslung von Arbeits- und Lernzeiten kommen, um die Qualifikationen regelmäßig den wirtschaftlichen Erfordernissen anzupassen.

Auffallend vor allem bei der OECD und der EU ist, dass unter lebenslangem Lernen in erster Linie von Erwachsenenbildung die Rede ist. Lebenslanges Lernen wurde so zu einem Synonym für Erwachsenenbildung, was sich bis heute weitgehend fortsetzt.

Ebenfalls bereits in den 1970er Jahren wurden aber auch kritische Stimmen laut. So forderte Ivan Illich eine „Entschulung“ der Gesellschaft, da er befürchtete, dass nun auch die Erwachsenen in ein verschultes Lernsystem eingebunden werden sollen, was bis heute nicht von der Hand zu weisen ist.

### **Der Übergang bis in die 1990er Jahre**

In den 1980er Jahren wurde es, wie bereits gesagt, eher etwas ruhiger um das lebenslange Lernen. Nach dieser „latenten Phase“ wurden der Begriff und die Idee aber in den 1990er Jahren erneut aufgegriffen. Allerdings fand eine Änderung der Ziele, Interessen und Verständnisse statt. In den Ursprungskonzepten wurde noch sehr stark der emanzipatorische Charakter betont, d.h. es standen Persönlichkeitsentwicklung, Grundbildung und ähnliches im Zentrum der Aufmerksamkeit. Außer erwartungsgemäß bei der OECD, bei der aufgrund ihrer zu vertretenden wirtschaftlichen Interessen immer schon das berufliche Lernen im Vordergrund stand. Bei der Wiederbelebung der Idee des lebenslangen Lernens traten nun insgesamt berufliche und wirtschaftliche Aspekte in den Vordergrund.

In Europa ist in erster Linie die von der EU forcierte Bildungspolitik von Bedeutung. 1995 wurde von der Europäischen Kommission das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1995) veröffentlicht. Zentrale Überlegungen waren die Erhaltung bzw. die Verbesserung der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit des Wirtschaftsraums der EU und die Entwicklung einer europäischen Identität. 1996 folgte das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“. Und im Jahr 2000 wurde das Arbeitsdokument „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2000) erstellt, das dann in einem Konsultationsprozess europaweit diskutiert wurde.

## Gegenwärtige EU-Bildungspolitik

Die gegenwärtige Bildungspolitik der EU ist in erster Linie von der Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000 geprägt. Zentrales Vorhaben ist, die Union bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ zu machen. Darauf basiert das Vorhaben „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ mit Strategien und konkreten Arbeitsprogrammen.

Lebenslanges Lernen wurde unter anderem zu einem Strukturindikator erhoben, der ein Teil der Erhebungen zur Beschäftigung ist. (Dies zeigt wiederum deutlich die Ausrichtung von lebenslangem Lernen auf Beschäftigung und Arbeitsmarkt.) Dieser Strukturindikator darf auf keinen Fall als reale Beteiligungsquoten gelesen werden, da erstens nur eine Bevölkerungsgruppe, nämlich die 25-64-Jährigen, befragt werden und zweitens nur nach der Beteiligung an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb der letzten vier Wochen vor der Befragung gefragt wird (vgl. Eurostat 2006). Abgelesen werden können allerdings Ländervergleiche und Veränderungen im Laufe der Jahre. Als Ziel wurde gesetzt, bis 2010 in allen Ländern der EU eine Quote von 12,5 % zu erreichen. Die derzeit aktuellsten Daten aus dem Jahr 2006 zeigen derzeit für die EU der 27 Staaten einen Durchschnittswert von 9,6%, bei den EU-15 allerdings bereits einen Wert von 11,2%. Für Italien lag der Wert 2006 bei 6,1% (1995: 3,8%). Die Quote in Südtirol liegt mit 8% über dem italienischen Schnitt, ähnlich wie z.B. Friaul-Julisch Venezein oder Umbrien. Aber auch z.B. Kalabrien und Sardinien liegen leicht über dem italienischen Schnitt. Hingegen deutlich unter dem Schnitt liegen Aosta, Piemont, Apulien und Sizilien. Über die Gründe für diese Verteilung wissen Sie vermutlich einiges zu berichten, mir fehlt hier der notwendige Einblick.

In Österreich lag der Wert 2006 bei 13,1% (1995: 7,7%) und damit bereits über dem für 2010 angestrebten Ziel (vgl. ebd.). 2007 lag die Quote für den Strukturindikator bei 12,8%. Die unterschiedlichen Quoten in den Bundesländern liegt zwischen knapp 11% im Burgenland, 12,6% im Tirol und, mit der höchsten Quote, 15% in Wien (vgl. Statistik Austria 2008).

Ich kann Ihnen allerdings versichern, dass die keinerlei Ausdruck für ein „gesundes“ Weiterbildungssystem ist, weiterhin gibt es eine Vielzahl an Problemen, z.B. der Finanzierung, der Benachteiligung für ganze Bevölkerungsgruppen etc.

Ludwig Pongratz (2007) fasst den Wandel, den der Begriff und die Idee des lebenslangen Lernens seit den 1970er Jahren durchlaufen hat folgendermaßen zusammen: vom lebenslang lernen *dürfen*, über das lernen *können* zum *sollen* und *müssen* und schließlich zum *wollen*. In den 1970er Jahren stand noch im Vordergrund: Menschen sollen lebenslang ler-

nen dürfen, sollen Zugang erhalten zu entfaltender Bildung. In etwa zur gleichen Zeit setzt sich auch die bildungswissenschaftlich belegte Annahme durch, dass Menschen während des gesamten Lebens lernen können. Dies war nicht unbedingt selbstverständlich, denken Sie nur an den Satz: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ Mit den Konzepten der 1990er Jahre trat aber zunehmend in den Mittelpunkt, dass Menschen lernen sollen und müssen. Argumentiert wird mit den schon genannten Notwendigkeiten einer kapitalistischen Marktwirtschaft. Der neueste bildungspolitische „Streich“ ist die Forderung, dass Menschen lebenslang Lernen *wollen sollen*. Es wird die Verinnerlichung des Appells erwartet, mangelndes Interesse, mangelnde Motivation wird zum Makel.

Elke Gruber (2001) wählt zur Beschreibung von Modernisierungsdynamiken den Begriff der Domestizierung, der hier passend ist. Einen in diesem Zusammenhang eher ungewohnten Begriff. Sie beschreibt damit die zunehmende Kontrolle über die Natur, bzw. eine Befreiung von natürlichen Gegebenheiten. Darüber hinaus bezeichnet sie damit aber auch den Versuch der „Beherrschung der sozialen Beziehungen und das damit verbundene höhere Maß an Selbstdisziplin beim Menschen“ (Gruber 2001, S. 66). Die Selbstdisziplin ist dabei eine Form der Internalisierung von erwünschtem Verhalten, wodurch nun nicht mal mehr äußere Sanktionen notwendig sind, sondern die Menschen sich selbst die Zwänge auferlegen. Auch Faulstich hat z.B. in einem Artikel diese zunehmende Selbstinstrumentalität deutlich dargestellt (Faulstich 2004). Hans Pongratz analysiert ähnliche Effekte unter dem Begriff des Arbeitskraftunternehmers (Pongratz 2001) und einige AutorInnen greifen auf den Begriff der Gouvernamentalität zurück, um die Selbstdisziplinierung zu beschreiben.

Fassen wir also zusammen, was unter lebenslangem Lernen derzeit verstanden wird:

1. Besonders zu Beginn und größtenteils noch heute wird mit lebenslangem Lernen das Lernen von Erwachsenen gemeint. In jüngeren Dokumenten findet sich der Versuch, unter lebenslangem Lernen auch schulisches Lernen zu integrieren, allerdings gelingt das noch nicht gänzlich. ExpertInnen der Weiterbildung sehen nun in dieser Ausweitung die Gefahr, dass dadurch die Erwachsenenbildung zu kurz kommen könnte. Daher wurden wieder einige Dokumente erstellt, die ganz besonders auf die Erwachsenenbildung eingehen.
2. Mit lebenslangem Lernen wird in den aktuellen EU-Dokumenten bewusst jede Form des Lernens einbezogen. Das formale (anerkannte, formalisierte Abschlüsse, d.h. Schule etc.), das non-formale (organisierte Lernprozesse, in hohem Ausmaß das Weiterbildungsgeschehen) und das informelle Lernen (in hohem Maß selbstorganisiert). Dies ist als eine Chance zu sehen, dass auch andere Lernformen, nicht lediglich organisierte,

Anerkennung finden. Allerdings ist hier vieles noch im Gange und es gilt kritisch zu überprüfen, was diesbezüglich passieren wird. Denn die Gefahr ist groß, dass dies dazu führt, dass nun auch informelles Lernen beruflich instrumentalisiert wird und neue Ungleichheiten produziert werden.

3. Lebenslanges Lernen wird in der EU seit den 1990er Jahren in erster Linie für beschäftigungsrelevantes Lernen verwendet. Insbesondere die Einbindung in den Lissabon-Prozess, mit dem die EU zum wettbewerbsfähigsten Standort werden soll, macht dies deutlich. Gefordert wird dementsprechend vor allem Lernen, um Beschäftigungsfähigkeit (Employability) herzustellen und zu erhalten. Ausdruck findet dies z.B. darin, dass die entsprechenden Daten bei Eurostat nicht der Rubrik „Bildung“, sondern der Rubrik „Beschäftigung“ zugeordnet sind. In den Dokumenten wird zwar auch immer wieder auf die Notwendigkeit von Lernen für gesellschaftliche Teilhabe hingewiesen, allerdings fällt dennoch ein insgesamt ökonomisch orientierter Fokus auf (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001, 2006).

### **Lebenslanges Lernen als Instrument einer ökonomisierten Gesellschaft**

Mein Anliegen ist nun eine kritische Analyse von lebenslangem Lernen. Im Zentrum steht die Suche nach Gründen für das derzeit vorherrschende Verständnis von lebenslangem Lernen. Weiters die Auswirkungen auf die Menschen und deren Reaktionen darauf. Und insbesondere: Mögliche Gegenstrategien.

Zunächst möchte ich festhalten: Ich bin der Überzeugung, dass lebenslanges Lernen derzeit kaum noch humane, emanzipatorische Bildungsaspekte enthält. Stattdessen ist lebenslanges Lernen zu einem Instrument gemacht worden, um Menschen an ökonomische Bedürfnisse anzupassen. Die Verwendung anderer, euphemistischer Begriffe, wie lebensbegleitendes Lernen oder lebensbegleitende Bildung, ändern dabei nichts an der Grundausrichtung.

Zunächst wird lebenslanges Lernen als Appell formuliert:

- Lerne und Du wirst erfolgreich sein!
- Lerne ständig, denn sonst gehst Du unter!
- Lerne, um Dich den Anforderungen der Ökonomie, der Gesellschaft anzupassen!
- Lebenslanges Lernen ist notwendig, unumgänglich etc.

Dies ist Ihnen vermutlich sehr vertraut.

In den letzten Jahren zeigt sich dabei zunehmend, dass Menschen dieses „Sollen“ und „Müssen“ nun auch bereits halbwegs verinnerlicht haben, zumindest den Eindruck haben,

dem Appell nicht zu entkommen. In der EU erachten im Schnitt fast 90% der BürgerInnen lebenslanges Lernen für wichtig. In einer 2003 von der EU veröffentlichten Erhebung sprechen sich in Italien 88% für diese Notwendigkeit aus, in Österreich 78%, in Deutschland, mit dem höchsten Prozentsatz, 95% (vgl. Cedefop 2003, 2005).

Damit erhält lebenslanges Lernen zunehmend die Kennzeichen einer Norm. Bei Einhaltung werden Belohnungen versprochen: z.B. Erfolg am Arbeitsmarkt, aber auch gesellschaftliche Teilhabe. Bei Nicht-Erfüllung der Norm drohen Sanktionen: mangelnde Eingliederung in Gesellschaft und Arbeitsmarkt. Allerdings – und darauf ist wichtig hinzuweisen – sind sowohl die versprochenen Benefits als auch die Nachteile nicht sicher. Ob also z.B. Lernen tatsächlich zu erfolgreicher Teilhabe führt kann nicht garantiert werden.

Teilweise wirkt das lebenslange Lernen sogar genau gegenteilig: Mit dem Konzept wird die Wettbewerbsorientierung gefördert: Lerne und Du wirst es schaffen! Wettbewerb erzeugt aber notwendigerweise Verlierer und Verliererinnen. Damit zementiert das lebenslange Lernen sogar soziale Ungleichheiten, denn wie viele Studien nachweisen: hohe Ausbildung, beruflicher Erfolg oder Weiterbildungsmöglichkeiten sind in hohem Ausmaß vom familiären Hintergrund bestimmt, davon aus welcher Schicht Menschen stammen. Schichtspezifische Ungleichheiten werden durch Aus- und Weiterbildung kaum verringert, sondern sogar befördert.

Ich möchte nun zwei wesentliche Aspekte herausgreifen, die unsere Gesellschaft insgesamt betreffen und eng mit der Weiterbildung verbunden sind: Individualisierung und Pädagogisierung. Mit Individualisierung wird beschrieben, dass Menschen zunehmend selbstgesteuert agieren. Veränderte Lebensbedingungen in höherem Ausmaß selber gestalten können, aber auch müssen. D.h. mit der Individualisierung verbunden ist ein Zwang dazu, das eigene Leben zu gestalten. In Bezug auf das Lernen bedeutet dies nun: Du musst dich selbst darum kümmern, die richtige Qualifikation zur richtigen Zeit anbieten zu können. Zum einen halte ich dies für eine unzulässige Verlagerung der damit verbundenen Risiken auf den Einzelnen und die Einzelne. Zum anderen vertrete ich die Ansicht, dass die Selbststeuerung in hohem Ausmaß eine Illusion ist (vgl. z.B. Gorz 1994, Ribolits 1997). Ein Beispiel dazu: Ich soll mich zwar selbstgesteuert darum bemühen, ständig weiterzulernen. Allerdings wird fremdgesteuert, was ich wann und wie lernen soll und überhaupt, dass ich lernen soll. Kaum Anerkennung wird finden, wenn ich mich darum bemühe, das Verhalten von Bienen zu verstehen oder meinen ästhetischen Blick zu schulen. Ich soll also selbstgesteuert das lernen, was andere erwarten, z.B. der Arbeitsmarkt. Verschleiert wird also, dass z.B. Inhalte in der Weiterbildung in hohem Maß fremdbestimmt sind. Und: Da nun jeder und jede selbst für das eigene Lernen verantwortlich sein soll, heißt das auch, dass jeder und jede für ein eventuel-

les Scheitern ebenso selbst verantwortlich ist. Verschleiert wird, dass Rahmenbedingungen, Ökonomie, Gesellschaft etc. viele Möglichkeiten und Grenzen vorherbestimmen und nicht von Einzelnen durch ihr Lernverhalten beeinflussbar sind.

Dieser Gedanke führt uns direkt zum Aspekt der Pädagogisierung (vgl. Gruber 2001). Viele Probleme in unserer Gesellschaft werden mit dem Ruf nach Bildung und Lernen beantwortet. Arbeitslosigkeit? → Schulungen. Armut? → Lernen. Standortwettbewerb? → Weiterbildung. In einzelnen Fällen mag Bildung und Lernen zu einer Lösung beitragen. Kritisch zu betrachten ist aber der Grundtenor, dass bei vielen auftretenden Problemen als erstes immer der Ruf nach Bildung und Lernen laut wird. Vermittelt wird der Eindruck: Lerne und das Problem lässt sich lösen. Verschleiert wird: Selbst alle Lernanstrengungen lösen manche Probleme nicht. Das Problem von zu wenigen Arbeitsplätzen ist durch Qualifizierungen und Umschulungen nicht zu lösen. Meines Erachtens lenkt der ständige Ruf nach lebenslangem Lernen davon ab, die Probleme in ihren realen Dimensionen wahrzunehmen. Wahrzunehmen, was wie veränderbar ist, wo Ursachen liegen. Sicher nicht ausschließlich in der Aus- und Weiterbildung. Dennoch wird – gerade mit dem lebenslangen Lernen – der Eindruck erweckt, Probleme mit pädagogischen Mitteln lösen zu können. Und für ein eventuelles Scheitern wird dann eben der Einzelne, die Einzelne selbst verantwortlich gemacht.

### **Handelnde Weiterbildungsakteure und -akteurinnen**

In diesem verzwickten, oft undurchschaubaren System befindet sich nun das Individuum. Handeln Menschen. Und handeln Akteure und Akteurinnen der Weiterbildung. Pädagoginnen und Pädagogen sehen nun vielleicht unter den derzeitigen Bedingungen endlich Chancen, dass Weiterbildung, Lernen, Bildung einen höheren Stellenwert erhalten. Solche Hoffnungen werden aber schnell enttäuscht. Sicherlich: Es entstehen derzeit mehr Arbeitsplätze für WeiterbildnerInnen. Aber: Trotz aller Appelle hat die Weiterbildung weiterhin keinen allzu großen Stellenwert. Trotz aller Rufe nach lebenslangem Lernen ist die Weiterbildung weiterhin unterdotiert, bestehen Barrieren weiterhin etc. Und: Wenn, dann kann nur bestimmtes Lernen einen Aufschwung verzeichnen: berufliche Qualifizierung. Deren Inhalte und Formen von Weiterbildungen sind in hohem Maß an ökonomischen Interessen orientiert. Andere Bildung, emanzipatorische und kritische Bildung haben nur eine geringe Chance. Somit hat nur eine bestimmte Form von Lernen – ich vermeide bewusst den Begriff Bildung<sup>1</sup> – Chancen. Die Weiterbildung ist somit gesellschaftlichen Entwicklungen einerseits ausgeliefert, sie

---

<sup>1</sup> Lernen ist in meinem Verständnis in erster Linie ein Aneignungsprozess einzelner Aspekte und ist nicht von bestimmten Inhalten oder Formen geprägt. Unter Bildung verstehe ich hingegen Entwicklungsprozesse von Menschen, die emanzipatorische, kritische, reflexive, soziale Aspekte beinhalten. Es gibt daher keine Bildung ohne Lernen, aber sehr wohl Lernen ohne Bildung. Im öffentlichen Sprachgebrauch wird aber Bildung häufig als Oberbegriff für alle Aspekte des Lernens und der Aus- und Weiterbildung verwendet und ist daher nicht differenziert konnotiert.



kann, soll, muss auf Anforderungen reagieren. Andererseits trägt auch die Weiterbildung selbst genau zu diesen Entwicklungen bei, befördert sie, hat ihren Anteil an Modernisierungsprozessen. Wir sind aufgefordert, dieses Tun immer wieder zu reflektieren. Wir sollten uns selbst fragen, für welche Interessen wir möglicherweise instrumentalisiert werden. „Gouvernementalisiert“: Wir instrumentalisieren uns sogar selbst.

Die allgemeine Erwachsenenbildung, wie sie unter anderem hier in diesem schönen Bildungshaus angeboten und gefördert wird, handelt unter etwas anderen Vorzeichen wie die berufliche Weiterbildung. Aber dennoch ist sie eingebettet in die Möglichkeiten und Bedingungen und kann daher nicht außerhalb der skizzierten Entwicklungen agieren. Sie ist ebenso abhängig von Teilnehmenden, von finanziellen Möglichkeiten, von Rahmenbedingungen. Sie steht im selben System von Wettbewerb, Leistungsdruck und Effizienz. Und die Menschen, die in die allgemeine Weiterbildung kommen, stehen unter dem bereits skizzierten Druck.

Ich betrete hier nun einen der schwierigsten Bereiche in der Weiterbildung: Sich selbst und das eigene Tun zu reflektieren und zu hinterfragen. Zunächst besteht das Problem, dass im ständigen Wettbewerb und im Kampf ums Überleben am Markt, kaum Zeit und Energie für grundsätzliche Fragen bleiben. Wer hat schon im Stress des beruflichen Alltags, in der Überlastung der täglichen Arbeit Zeit für solche „Nebensächlichkeiten?“. Wir wissen alle, dass diese grundlegenden Fragen keineswegs nebensächlich sind. Wir wissen aber auch: Die Härten des beruflichen Alltags, die die berufliche Welt industrieller Gesellschaften prägen, sind unter anderem steigender Leistungsdruck, ökonomische Effizienz, Wettbewerbsdruck. Diese Arbeitsbedingungen gelten auch im Weiterbildungsgeschehen. Wer findet da noch die Zeit für grundlegende Reflexionen?

Ein weiteres Problem besteht nun aber darin, dass es sehr schwer ist, sich selbst und das eigene Tun zu hinterfragen. Wissen wir doch aus aller Theorie, dass Selbstreflexion wichtiges Element für zielgerichtetes Handeln, für Entwicklungsprozesse, für Stärkung und für kritische Distanz ist. Gleichzeitig wissen wir aber auch, dass die Abwehr dagegen sehr groß sein kann. Wie ist es denn, wahrzunehmen, dass vielleicht frühere hehre Ziele im Alltagsgeschäft, im Wettbewerb um Existenzsicherung versickert sind? Wer fragt sich schon gerne, ob das tägliche Tun eigentlich den persönlichen Ansichten widerspricht? Viele Bildungsakteure und -akteurinnen wollen die einzelnen Menschen mit ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen in den Mittelpunkt stellen. Davon zeugen didaktische Modelle, die teilnehmerInnenorientiert sein wollen. Aber nehmen wir Menschen tatsächlich in dieser Form wahr? Stärken wir Menschen? Oder nehmen wir daran teil, Humankapital zu schaffen? Pas-

sen wir Menschen an ökonomische Bedingungen an? Inwieweit handeln wir bedürfnis- und subjektorientiert? Inwieweit können wir überhaupt so handeln?

### **Handelnde lernende Subjekte**

Die nächste Frage ist nun, wie handeln Menschen in Bezug auf lebenslanges Lernen? Welchen Aktionsradius haben Menschen überhaupt angesichts der Aufforderung, lebenslang zu lernen? Es scheint ja, als entkäme niemand der Notwendigkeit und Menschen beteuern ja sogar selbst, dass sie großes Interesse daran haben, ständig weiterzulernen.

Zunächst sei vorausgeschickt: Lebenslanges Lernen ist als Norm etabliert und als solche ist den Menschen die Aufforderung bekannt und vertraut. Es ist also in hohem Ausmaß mit sogenannten erwünschten Antworten zu rechnen, wenn wir nach diesem Lerninteresse fragen (vgl. Cedefop 2003, 2005). Wer traut sich schon, dem zu widersprechen? Da würde ja der Makel sichtbar, eventuell nicht leistungsfähig und –willig genug zu sein. Dennoch agieren Menschen anders. Und dies hat unterschiedliche Gründe. Und es gibt Anlass zu Hoffnung.

### **Weiterbildungsabstinenz als wahrnehmbares Phänomen**

In meinen Forschungen habe ich den Fokus zur Betrachtung des einzelnen Menschen, des lernenden Subjekts bewusst auf einen eher blinden Fleck gerichtet. Was ist mit all jenen Menschen, die im Weiterbildungsgeschehen nicht sichtbar sind? Jene, die nicht an organisierter Weiterbildung teilnehmen? Die Zahlen – wenn auch ungenau und nicht aussagekräftig – zeigen, dass es viele Menschen gibt, die an dieser Form des Lernens nicht partizipieren. Sie sind nicht in Kursen anzutreffen. Sie bleiben fern. Sie sind eine gesichtslose, anonyme Masse. Es gibt demnach Menschen, die nicht lebenslang lernen?

Ich muss betonen: Menschen lernen ihr ganzes Leben lang. Sie lernen aber nicht alle das und so, wie es das Konzept des lebenslangen Lernens vorsieht. Denn dieses ist trotz aller Beteuerungen, wie wichtig informelles Lernen sei, in erster Linie – wenn auch nicht ausschließlich – auf organisierte Lernformen gerichtet. Denn dieses ist leichter planbar, förderbar, sichtbar und – nicht zuletzt – fremdbestimmbar. Gerade letzteres liegt im Interesse vieler politischer und wirtschaftlicher Akteure und Akteurinnen. Aber nochmals: Menschen sind während des ganzen Lebens lernfähig. Konstruktivistische PädagogInnen wie Horst Siebert oder Rolf Arnold setzen hinzu: aber nicht belehrbar. Menschen lernen beispielsweise, mit einem Mobiltelefon umzugehen. Menschen lernen, welche Modifarben gerade Saison haben. Menschen lernen, dass Wettervorhersagen oft unzuverlässig sind. Jeder Moment, jede Situation ist Lerngelegenheit. Allerdings wird auch oft etwas gelernt, was vielleicht nicht gerade beabsichtigt war. Menschen lernen z.B. in einem Kurs, wie man weghört und ab-

schweift, wenn die Inhalte oder der Vortragende langweilig sind. Auch Sie lernen gerade: Vielleicht wissen sie später nichts mehr davon, worüber ich hier spreche. Aber dann haben sie zumindest gelernt, dass ein solcher Vortrag furchtbar ermüdend sein kann. Oder vielleicht sind Sie zum ersten Mal hier in diesem Bildungshaus und lernen heute, dass dieser Ort ein sehr ansprechendes Ambiente hat. Auf jeden Fall, lernen Sie irgend etwas. Also Menschen lernen ständig. Nun aber zurück zu den weiterbildungsabstinenten Personen. Diese sind eben in kursmäßig organisierter Weiterbildung nicht sichtbar.

Ich spreche bewusst von Weiterbildungsabstinenz. Häufig ist stattdessen der Begriff der Nichtteilnehmenden anzutreffen, den ich aus folgendem Grund ablehne: Beim Begriff „Nichtteilnehmende“ schwingt bereits die normative Erwartungshaltung mit. Ausgedrückt wird: Als „normal“ gelten Teilnehmende, die anderen werden lediglich mit dem negierenden Attribut des „Nicht“ versehen. „Nichtteilnehmende“ drückt aus, dass Menschen grundsätzlich als potenzielle Teilnehmende verstanden werden. Hingegen vermeidet der Begriff „Abstinenz“ diese Annahme und die Negation. Ich habe schon darauf hingewiesen: „Normal“ heißt in diesem Zusammenhang, dass diese Norm konstruiert wurde. Es heißt nicht, dass Teilnahme tatsächlich in der zahlenmäßigen Größenordnung häufiger ist. Diese normative Wirkung von bildungsrelevanten Begriffen wird dann deutlich, wenn wir die Umdrehung versuchen: Warum sprechen wir nicht von Weiterbildungsabstinenten und Nicht-Abstinenten? Was, wenn wir weiterbildungsaktive Menschen begrüßen würden: „Liebe Nicht-Weiterbildungsabstinenten“?

Weiterbildungsabstinenz ist ein Phänomen, das schwieriger in den Blick zu nehmen ist als Weiterbildungsteilnahme. Wenn es aber Thema von Forschung, von Bildungspolitik, von BildungsakteurInnen ist, dann zumeist unter dem Aspekt von verhindernden Barrieren. Viele Studien verwiesen bereits in den 1960er und -70er Jahren auf Ungleichheiten im Bildungssystem. Und auch in den letzten Jahren wird dieser Aspekt wieder verstärkt in den Blick genommen. Ich halte dies auch für ungemein wichtig. Es zeigt sich immer noch, dass viele benachteiligt sind. Dass viele keinen Zugang zu Aus- und Weiterbildung haben. Die Gründe sind vielfältig und reichen von fehlenden finanziellen Ressourcen über fehlende Angebote in der Region bis hin zu mangelnden Informationen über Möglichkeiten. Für Frauen sind Kinderbetreuungsverpflichtungen und fehlende Förderung durch Betriebe hinderlich. Und auch die „Kultur“ von Bildungseinrichtungen, deren Image kann Menschen an einem Besuch hindern. Und es gibt noch viele weitere Barrieren. Solche Barrieren sind abzubauen, Zugänge sind zu eröffnen. Alle, die wollen, sollen Lerngelegenheiten und Lernunterstützung erhalten.

Aber dennoch wird in vielen Diskussionen vernachlässigt: Nur von Barrieren zu sprechen liegt zugrunde, dass Menschen eben nur potenzielle Teilnehmende sind. Ein Lernwille wird vorausgesetzt und kaum hinterfragt. Und wenn, dann nur in dem Sinn, dass eben die Motivation hergestellt werden muss. Dirk Axmacher sagt dazu: Ob wir dem Trend nach ständiger Weiterbildung „folgen *wollen*, ist ein Problem, das in Erwachsenenbildungsprozessen wohl die größten Chancen hat, nicht gestellt zu werden“ (Axmacher 1990, S. 216; Hervorhebung D.H.).

### **Sinnvolle Weiterbildungsabstinenz**

Dennoch weisen Studien darauf hin, dass es Menschen gibt, die kein Interesse an Weiterbildung haben, diese als nicht notwendig erachten, keinen Sinn darin sehen. In einer Studie einer Forschungsgruppe in Deutschland (Bolder/Hendrich 2000) über Weiterbildungsabstinenz bei gering Qualifizierten stellten sie fest, dass in überraschend hohem Ausmaß eine Art Kosten-Nutzen-Rechnung angestellt wurde, die Menschen die Vor- und Nachteile einer Weiterbildungsteilnahme also abwägten. Der Aufwand an finanziellen Mitteln, Zeit, emotionalen und psychischen Belastungen, weniger Zeit und Energie für andere Interessen wurde abgewogen gegen die eventuellen Vorteile einer Weiterbildung. Und oft wurde dann eben eine negative Bilanz gezogen, die Weiterbildung als nicht sinnvoll erachtet. Und bei genauere Betrachtung macht Weiterbildung subjektiv tatsächlich oft keinen Sinn.

Oder wie soll es Sinn machen, sich Lernanstrengungen zuzumuten, wenn keine Vorteile gesehen werden? Eine häufige Erfahrung ist, dass trotz Weiterbildungsaktivität keine Anerkennung im beruflichen Umfeld erfolgt, z.B. in Form von beruflichem Aufstieg, Arbeitsplatzsicherheit, Anerkennung durch Chefs, monetäre Abgeltung. Ein weiteres Moment von Sinnlosigkeitserfahrung ist, dass Weiterbildung nicht die Erwartungen erfüllen kann, langweilig ist, nichts bringt. Was soll daran dann sinnvoll sein? Und wenn sie möglicherweise schon schlechte Erfahrungen mit dem Bildungssystem gemacht haben, vielleicht schon in der Schule. Ist es dann nicht verständlich, dass Menschen für sich keinen Sinn darin sehen, sich diesen angstbesetzten Situationen wieder auszusetzen?

Keinen Sinn in Weiterbildungen zu sehen, kann aber auch gesellschaftskritischen Hintergrund haben. Mir wurde bereits im Studium der Pädagogik vermittelt: Ohne Zusatzausbildung gibt es keine Chance am Arbeitsmarkt. Da braucht es zumindest Weiterbildungen in Sachen Gruppendynamik, Moderationstechnik, Gruppenführung etc. Das erzeugte Widerstand in mir. Wozu investiere ich so viel in ein Studium, wenn das dann nicht reichen soll? Ich wollte mich dieser Zertifikatsheischerei nicht aussetzen und habe bewusst keine solche Weiterbildung absolviert. Aber ich habe dennoch viel gelernt, eben in anderer Form.

Damit verweise ich schon auf einen wesentlichen Aspekt: Weiterbildungsabstinente Menschen sind nicht notwendigerweise lern- oder bildungsabstinent. Sie lernen anders, bilden sich anderes, entwickeln sich eben nicht im genormten System des lebenslangen Lernens. Es geht mir also darum zu zeigen, dass widerständige Weiterbildungsabstinenz keinesfalls gleichgesetzt werden kann mit Ungebildet sein, gar mit Dummheit. Dirk Axmacher, einer der deutschsprachigen Vorreiter der Forschungen zu Bildungswiderstand, hat eine gängige Formel aufgegriffen: „Wer sich nicht bildet ist dumm, bleibt dumm, wird dumm“ (Axmacher 1992, S. 149). Er widerspricht dem und beschreibt die mögliche Sinnhaftigkeit von Widerstand gegen Weiterbildung. Denn Widerstand richtet sich nicht, oder nur selten gegen Lernen an sich. Sondern er richtet sich gegen bestimmte Anforderungen, Inhalte, Zumutungen. Dirk Axmacher untersuchte Widerstände von Handwerkern im 19. Jahrhundert. Handwerker wehrten sich gegen Fortbildungen, die vor allem neue Technologien vermitteln sollten, die als Gefahr für den Berufsstand gesehen wurden.

Mit Dummheit hat ein solcher Widerstand wenig zu tun, vielmehr scheint er eine gewisse Klugheit in sich zu haben. Mit dem Begriff „Widerstand“ sind Sie nun mit einem neuen Gedankengang konfrontiert, den ich an dieser Stelle nur kurz skizzieren möchte.

### **Widerstand gegen Weiterbildung**

Gehen wir nochmals einen Schritt zurück: Empirisch wahrnehmbar gibt es weiterbildungsabstinente Personen. Ein Teil der Abstinenz ist auf Barrieren, auf Hinderungsgründe zurückzuführen. Ein anderer Teil von Abstinenz wird jedoch trotz vorhandener Möglichkeiten verwirklicht. D.h. Menschen hätten die Möglichkeit einer Weiterbildungsteilnahme und handeln dennoch abstinent. Ein wesentlicher Grund ist eben, dass kein Sinn darin gesehen wird. Einige Forschungen, z.B. von Axmacher, Bolder und Hendrich oder auch meine, greifen diesen Aspekt unter dem Begriff „Widerstand gegen Weiterbildung“ auf. Menschen widerstehen damit dem Druck, lebenslang lernen zu sollen. Sie entziehen sich der Aufforderung. Manche handeln auch in Lernzusammenhängen selber widerständig, indem sie wegschlafen, aussteigen oder stören. Es ist mir nun wichtig zu betonen: Ich sehe diesen Widerstand positiv. Er verweist auf Bedürfnisse von Menschen. Er verweist auf falsche Entwicklungen im Weiterbildungssystem. Er verweist darauf, dass gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen subjektiv als bedrohlich, unangenehm, falsch empfunden werden. Und solche Empfindungen sind meines Erachtens ernst zu nehmen. Ich möchte aber die Einzelheiten hier nicht weiter ausführen, sondern zur Frage des Sinns zurückkehren.

### **Von der Unsinnigkeit des Zwangs**

Ein Bild: Diamanten entstehen nur unter Druck. Warum sollten dann nicht die besten Seiten von Menschen erst unter Druck hervortreten? Weil Menschen keine leblosen Gegenstände sind. Pflanzen brauchen Zeit, Raum und optimale Bedingungen, um ihre Pracht hervorzu-bringen. Dies könnte auch für Menschen gelten. Druck auf Menschen erzeugt Ängste. Druck erzeugt Stress. Druck wird in den meisten Fällen als unangenehm empfunden. Mit der Idee des lebenslangen Lernens wird aber Druck auf die Menschen erzeugt. Genauer: Damit ist auch das Lernen und die Weiterbildung Teil jener gesellschaftlichen Bedingungen, die bei Menschen Druck erzeugen. Druck, genug Leistung zu bringen. Druck am Arbeitsplatz. Druck, den rasanten Entwicklungen zu folgen. Und nun eben auch Druck, ständig zu lernen. Gerade der Vorgang des Lernens, geschweige denn einer kritisch-emanzipativen, persön-lichkeitsentwickelnden Bildung, funktioniert unter Druck nicht so recht. Und darüber hinaus halte ich den erzeugten Druck lebenslang zu lernen für unmenschlich. Es wird ein Druck er-zeugt, sich gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen ohne wenn und aber anzu-passen. Subjektive Bedürfnisse werden ignoriert.

Nebenbei: Es wird der Eindruck vermittelt, diese gesellschaftlichen Bedingungen seien weit-gehend „naturwüchsig“. Entwicklungen wie Modernisierung, Globalisierung etc. geschehen eben und es sei unsere Aufgabe, diesen Entwicklungen gerecht zu werden, sich anzupas-sen. Diese Entwicklungen sind aber Produkt menschlichen Handelns. Sie könnten auch an-ders sein.

### **Von der Unsinnigkeit des lebenslangen Lernens**

Ich denke, ich habe bereits überdeutlich gemacht, dass ich im lebenslangen Lernen, wie es derzeit propagiert wird, wenig Positives entdecken kann.

Ich halte es für unsinnig, beruflicher Weiterbildung in so hohem Maß eine Vorrangstellung einzuräumen. Dies vernachlässigt andere Bildung, z.B. mit emanzipatorischem Anspruch.

Ich halte es für unsinnig, ständige Weiterbildung zu propagieren ohne gleichzeitig nachhaltig Barrieren abzubauen.

Ich halte es für unsinnig, Weiterbildung zu propagieren, die Ungleichheiten nicht aufhebt, sondern sogar verstärkt.

Ich halte es für unsinnig, davon auszugehen, dass alle ständig lernen wollen. Dies verschlei-ert, dass Menschen auch andere Bedürfnisse und Interessen haben.

Ich halte es für unsinnig, Lernen zu einem Zwang zu machen. Dies widerspricht jedem Ge-danken von selbstbestimmter, entfaltender Bildung.

Und Sie? Was halten Sie für unsinnig? Es fällt Ihnen sicher einiges ein.

Ich halte es aber für sinnvoll, die Bedürfnisse von Menschen wahrzunehmen, auch in Bezug auf Bildung und Lernen. Ich halte es für sinnvoll, diese Bedürfnisse in Bezug zu gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten zu setzen. Denn keinesfalls soll lediglich der Subjektivität Vorschub geleistet werden. Ich halte es für sinnvoll, soziale Bedingungen wieder als solche wahrzunehmen: Als Zusammenleben von Menschen, als von menschlichem Handeln beeinflussbare Bedingungen. Es kann doch nicht sein, dass wir „Gesellschaft“ als vom Menschen losgelöste Bedingung definieren, der wir – die Menschen – uns vollständig unterordnen müssen.

Ich halte es für sinnvoll, Weiterbildung wieder mit Sinn zu füllen. Mit Sinn für die Menschen. Das heißt aber, zunächst diese Bedürfnisse wahrzunehmen, diesen Bedürfnissen nachzuspüren. Sinn ist dabei etwas anderes als Notwendigkeit oder Nutzen. Nutzen ist sehr stark mit Begriffen wie Leistung, Erfolg, Zielen verbunden. Hingegen kann es Sinn machen, manchmal geforderte Leistungen nicht zu erbringen. Gerade in der Bildung kann es Sinn machen, nicht zielorientiert zu sein, sondern auch Umwege zu gehen. Ich halte es auch für sinnvoll, sich Zeit für Rückfragen zu geben, sich Zeit für Reflexionen und kritische Betrachtungen zu nehmen.

Ich möchte Ihnen dazu ein Bild vor Augen führen. Mit lebenslangem Lernen, der Forderung nach ständiger Weiterbildung, um auf angebliche gesellschaftliche Notwendigkeiten zu reagieren, sich diesen anzupassen, wird dem Esel die Karotte vor die Nase gehalten. Bitte nehmen Sie mich nicht wörtlich, ich halte Menschen nicht für „Esel“ im schimpfwörtlichen Sinn. Jedenfalls: Dem Esel wird die Karotte vor die Nase gehalten. Die Karotte sind die angeblichen Vorteile, die sich aus lebenslangem Lernen ergeben. Nur kann der Esel noch so viel gehen, laufen, sich bemühen. Er wird die Karotte niemals erreichen. Sie bleibt immer einige Zentimeter vor seiner Nase. Das ist unbefriedigend. Das ist irreführend. So werden Menschen unter Vorspiegelung falscher Tatsachen zu ständigem Lernen angehalten.

Ich würde einen Esel verstehen, der irgendwann auf die Karotte pfeift, stehen bleibt und sich dem saftigen Gras am Wegesrand zuwendet. Innehalten, sich umsehen, aus dem Trott ausbrechen. Das kann Raum für Bildung schaffen. Für Bildung für Menschen. Muss es aber nicht. Es kann auch sein, dass sich Menschen dieser Bildung entziehen wollen.

Dies kann wiederum subjektiv Sinn machen. Wenn ich Akzeptanz für Widerstand gegen Weiterbildung fordere, dann muss ich diesen Gedanken auch konsequent zu Ende denken. Dann muss ich mich auch damit auseinandersetzen, dass jene Bildung, die ich für wichtig erachten würde, vielleicht auch nicht für alle Menschen Sinn ergeben wird. Also auch kri-

tisch-emanzipativer Bildung kann widerständig begegnet werden. Widerstand formiert sich immer dann, wenn die Forderung nach dieser und jener Bildung an die Menschen herangebracht wird, sie aber subjektiv keinen Sinn darin sehen. Also ist wiederum die Frage zu stellen: Warum macht dies für manche Menschen keinen Sinn? Vielleicht, weil meine Bildungs-ideale nicht den Lebensrealitäten mancher Menschen entsprechen. Paul Willis (1979) hat in den 1970er Jahren in Großbritannien gezeigt, dass Kinder aus ArbeiterInnenfamilien wenig mit den bürgerlich geprägten Inhalten und Lernformen in der Schule anfangen konnten und daher widerständig handelten.

Belassen wir es dabei, obwohl es noch viele Ecken in Sachen Sinn und Unsinn gibt, um die wir noch nicht gedacht haben.

### **Konsequenzen?**

Am Ende solcher Analysen steht zumeist die Frage: Und was tun? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Eventuelle Konsequenzen können nur in einem sozialen System gemeinsam entwickelt werden. Ich kann lediglich einige Fragen, einige Thesen formulieren.

Aus meiner Sicht wäre eine Konsequenz, danach zu Fragen, welche Bildung, welches Lernen für Menschen Sinn ergibt. Es gilt den subjektiven Bedürfnissen nachzuspüren. Und diese sind dann mit den sozialen Gegebenheiten in einen Dialog zu bringen. Meine erste Frage wäre mit Sicherheit nicht: Wie können wir nun bei diesen Menschen Sinn erzeugen? Sondern vielmehr müsste meiner Ansicht nach zuerst gefragt werden: Wie muss die Gesellschaft geändert werden, um diesen subjektiven Bedürfnissen gerecht zu werden? Wo brauchen wir Räume für jene, die nicht in die Qualifikationsspirale eintreten wollen? Welche gesellschaftlichen Normen gehören über Bord geworfen, weil sie unmenschlich sind und die Bedürfnisse ignorieren? Und dann aber auch: Welche Bildung, welches Lernen ergibt für Menschen Sinn? Wichtig: Nicht sein kann, dass wir nun versuchen, den Sinn von lebenslangem Lernen noch gezielter und gefinkelter zu „verkaufen“. Sondern: Welche Bildung brauchen, wollen welche Menschen? Und wie lassen sich diese Bedürfnisse mit sozialen Bedürfnissen in Einklang bringen? Welche Bildung, welches Lernen für welche Gesellschaft?

Welche Bildung wollen Sie? Welche Weiterbildung halten Sie für sich selbst sinnvoll? Welche für sinnlos? Ich bin sicher, sie können für sich persönlich einige Antworten darauf geben.

Eine andere mögliche Konsequenz wäre es, unser Bildungssystem kritisch zu durchleuchten. Und da müssten an erster Stelle zwei Aspekte stehen: die vorherrschende Defizitorientierung und die vorherrschende Fremdsteuerung. Lebenslanges Lernen ist in hohem Maß von



Fremdsteuerung durchsetzt. Nur einige Aspekte, die Liste kann erweitert werden: Inhalte werden von ökonomischen Anforderungen definiert. Lernformen werden von Bildungspolitikern geprägt. Lernzeiten werden von Betrieben gewährt oder eingeschränkt. Innerhalb dieser Möglichkeiten wird dann zwar vielleicht ein Lernangebot teilnehmerInnenorientiert gestaltet. Der Handlungsspielraum ist aber derzeit gering. Also: Raus aus diesem Hamsterrad des Reagierens. Überlegen wir uns doch, wie selbstgesteuerte Bildung tatsächlich aussehen könnte und wie wir das bewerkstelligen könnten.

Das Menschenbild in unserer Gesellschaft und daher auch in der Weiterbildung ist in hohem Ausmaß von einer Defizitorientierung geprägt. Zentral ist selten: Wer bin ich? Was will ich? Was kann ich? Vielmehr steht im Vordergrund: Wer bin ich noch nicht? Was soll ich wollen? Was muss ich können und was kann ich noch nicht? Trotz einer Zunahme an Diskussionen um Kompetenzorientierung, Lernportfolios etc. steht immer noch im Mittelpunkt: Was Du bist und kannst reicht sicher nicht aus. Dies macht etwas mit Menschen. Sich ständig unfertig zu fühlen, sich nie gut genug zu fühlen nimmt Selbstvertrauen. Erzeugt Ängste und Unsicherheiten. Wir müssen uns also fragen: Welche Räume und Zeiten geben wir Menschen, sich gut zu fühlen? Sich fertig und kompetent zu fühlen? Ich bin sogar der Überzeugung, dass gerade dies wiederum neues Lernen, neue Bildungsprozesse entstehen lassen könnte. Allerdings solche ohne Druck, ohne Zwang. Und wenn nicht? Auch gut. Dann hat das vermutlich gute Gründe, ist für diese Menschen sinnvoll und braucht entsprechend Platz in unserer Gesellschaft.

Durchleuchten wir auch unser eigenes Tun als Akteure und Akteurinnen der Weiterbildung. Auch in der sogenannten allgemeinen Erwachsenenbildung lassen sich reflexive Fragen formulieren: Sind unsere Seminarangebote, die eher der Persönlichkeitsentwicklung oder Gesundheit zuzuordnen sind, z.B. zu Work-Life-Balance, nicht möglicherweise nur das „Pflaster“ für gesellschaftliche Entwicklungen? Beantworten wir mit solchen Angeboten nicht nur den herrschenden Leistungsdruck und sorgen damit dafür, dass die Menschen wieder voll einsatzfähig werden?

Gleichzeitig hat aber gerade die allgemeine Erwachsenenbildung meines Erachtens einige Folgen des lebenslangen Lernens auszubaden. Wenn jemand schon dem beruflichen Lernen nicht entkommt, dieses aber negativ erlebt, dann wird sich eine Lust auf andere Bildung wohl kaum einstellen. Oder es bleibt einfach keine Zeit dafür. Insofern wäre es gerade Aufgabe der allgemeinen Weiterbildung, sich kritisch in die Diskussion um lebenslanges Lernen einzubringen. Sich auch auf die Suche nach dem Sinn und Unsinn von Lernen zu begeben.

Sich aber dennoch nicht aus der Verantwortung zu entlassen, auch sich selbst immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Die Konsequenz aus solchen kritischen Analysen können, wie gesagt, keine fertigen Antworten sein. Es würde aus meiner Sicht aber bereits viel bringen, überhaupt die Fragen zu stellen. Fragen nach der Entwicklung des Weiterbildungswesens. Fragen danach, welche Interessen hinter welchen Lernforderungen stehen. Fragen nach dem Sinn und nach dem Unsinn.

Es bleibt mir am Ende also nur noch sagen: Es gibt die Hoffnung, dass lebenslanges Lernen nicht der Weisheit letzter Schluss ist. Es gibt mir Anlass zur Hoffnung, dass sich Menschen diesem lebenslangen Lernen entziehen, widerständig handeln. Ich persönlich sehe viel Sinn darin, nach dem Sinn von lebenslangem Lernen zu fragen. Für manche kann es aber auch sinnvoll sein, diese Frage nach dem Sinn zu hinterfragen. Oder wird daraus nun schon wieder ein Zwang, nach dem Sinn zu fragen?

Lassen wir das. Genug sinniert.

Jedenfalls ist hier in diesem Bildungshaus Schloss Goldrain eine große Chance, Weiterbildung mit Sinn zu füllen. Der Bildung wieder Sinn, Raum und Zeit zu geben. Dafür wünsche ich weiterhin viel Erfolg.

## Literatur

- Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990.
- Axmacher, Dirk: Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: Kipp, Martin / Czycholl, Reinhard / Dikau, Martin / Meueler, Erhard (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt am Main 1992, S. 149-185.
- Bolder, Axel / Hendrich, Wolfgang: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen 2000.
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung): Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Luxemburg 2003.
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. Luxemburg 2005.
- Europäische Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Brüssel 1995.
- Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsstellen. Brüssel 2000.
- Europäische Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. KOM(2001) 678 endgültig. Brüssel 2001.
- Europäische Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission. KOM(2006) 614 endgültig. Brüssel 2006.
- Eurostat: Lebenslanges Lernen (Erwachsenenbeteiligung an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen) - insgesamt - Prozentsatz der an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmenden erwachsenen Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren. Brüssel 2006. In: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1996\\_39140985&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=STRIND\\_EMPLOI&root=STRIND\\_EMPLOI/emploi/em05\\_1](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996_39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=STRIND_EMPLOI&root=STRIND_EMPLOI/emploi/em05_1) [Stand: 09.04.2008].
- Faulstich, Peter: Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 3/2004, S. 23-30.
- Gorz, André: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Berlin 1994.
- Gruber, Elke: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch. Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München 2001.
- Pongratz, Hans: Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2001, S. 24-29.
- Pongratz, Ludwig A.: „Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5-18.
- Ribolits, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. München, Wien 1997.
- Statistik Austria: Teilnahme an Kursen und Schulungen in den letzten 4 Wochen nach Bundesland - Jahresdurchschnitt 2007. Wien 2008. In: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/erwachsenenbildung\\_weiterbildung\\_lebenslanges\\_lernen/weiterbildungsaktivitaeten\\_der\\_bevoelkerung/028454.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/weiterbildungsaktivitaeten_der_bevoelkerung/028454.html) [Stand: 22.04.2008].
- Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main 1979.

## Kontakt

Dr. Daniela Holzer  
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft  
der Karl-Franzens-Universität Graz  
Arbeitsbereich Weiterbildung  
Merangasse 70  
8010 Graz, Österreich  
++43/+316/380-2607  
daniela.holzer@uni-graz.at