

Hans-Ulrich Grunder, Prof. Dr. phil. I habil.
Pädagogische Hochschule der FHNW
Leiter Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum
Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
CH-4502 Solothurn / Schweiz

Tel. 0041 32 628 6 656
Fax 0041 32 628 6 780

hansulrich.grunder@fhnw.ch
www.fhnw.ch



Dieser Foliensatz ist mit Ausnahme der Bilder unter einer [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lizenziert.

Lebenslanges Lernen und Schulreform*

Belastete Slogans als Grundlage für zwei problematische Konzepte

1. Spurensuche: Ein undurchsichtiger Zusammenhang

Der Begriff des 'lebenslangen Lernens' impliziert zugleich eine bildungspolitische und unterrichtsbezogene Reformprogrammatische. Die Forderung nach lebenslangem Lernen existiert schon lange. Da sich die Gesellschaft permanent verändert, radikalisiert der Terminus 'lebenslanges Lernen' die lange Reformgeschichte der Erwachsenenbildung in den westlichen Ländern. So lautet der Duktus: Mittels 'lebenslangem Lernen' sollen die Mitglieder der Gesellschaft für die Zukunft gerüstet, die Gesellschaft damit erneuert werden. Allerdings sagt niemand, weshalb der Anspruch, 'lebenslang zu lernen', bereits per se positiv zu bewerten sei. Ebenso wenig erfahren wir über die *Wirkungen* von Prozessen des 'lebenslangen Lernens'. Ist der Begriff 'lebenslanges Lernen' in der Öffentlichkeit weitgehend positiv besetzt, impliziert er eine per definitionem immer hinter ge-

* Referat, gehalten anlässlich der Tagung der International Association for the Humanization of Education (IAHE), St. Petersburg, 11.2012-15.9.2012.

sellschaftlichen Prozessen herhinkende Erwachsenenbildung (vgl. Bandau 1996).

Gilt Ähnliches nicht auch für den Slogan 'Schulreform'? Ist er innerhalb der heutigen Schulpädagogik nicht gleich gelagert wie das Wort 'lebenslanges Lernen' in der Erwachsenenpädagogik?

Gemeint ist Vergleichbares, nämlich die Verbesserung des Bildungsstands der Erwachsenen dank eines Instruments, des 'lebenslangen Lernens', und die Verbesserung der Schule dank des Instruments 'Schulreform'. Auch die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der beiden Instrumente sind durchaus vergleichbar. Darum sind auch die mit ihnen verbundenen Probleme vergleichbar.

Das heisst: Was 'Schulreform' für die Schulpädagogik, ist 'lebenslanges Lernen' für die Erwachsenenpädagogik (Nacke 1996, Ramseier 1998).

Aus diesem Schluss folgere ich eine dreiteilige These:

- 'Schulreform' stellt das Konzept dar, womit die Schulpädagogik die Institution Schule verbessern will.

- Lebenslanges Lernen stellt das Konzept dar, womit die Erwachsenenpädagogik die Erwachsenenbildung verbessern will.

- Will man das Konzept des 'lebenslangen Lernens' als erwachsenenpädagogisches Reforminstrument benützen, ist aus den (schwierigen) Erfahrungen der Schulpädagogik mit dem Begriff 'Schulreform' lernen.

Diese Behauptungen will ich belegen. Ich breite den Kontext von Schulreform und Erwachsenenbildung aus, indem ich zunächst knapp dem Zusammenhang von Schule und Schulreform (2.), dann demjenigen von Erwachsenenpädagogik und lebenslangem Lernen (3.) nachgehe, um schliesslich die beiden Konzepte schulpädagogisch und erwachsenenpädagogisch zu vergleichen (4.). Dies erfolgt mittels eines Rasters, der die Termini, Anstösse, Prämissen, Begründungen, Themen, Verläufe, Gehalte, Einwände und Wirkungen enthält.

Zu den Implikationen des Begriffs 'Schulreform'.

2. 'Schulreform' als Reformkonzept für Schule und Unterricht

Nach 1975 arbeiten Lehrerinnen und Lehrer mit Methoden - oft ohne deren Ursprünge zu kennen -, die Reformpädagogen bereits erwogen und praktiziert hatten. Heute diskutiert man sie innerhalb einer neu lancierten Debatte um die Reform der staatlichen Schule wieder: den Projektunterricht, die Innere Differenzierung, die Partner- und Gruppenarbeit in wochenplanähnlichem Vorgehen, den Jena-Plan, die Ideen Freinets oder die Interessezentren Decrolys - letztere modern umschrieben mit einer rasch um sich greifenden Unterrichtsform, dem *Werkstatt-Unterricht* (Zürcher 1987). Sie alle zählen zum Bereich des 'offenen Unterrichts'. Als Ausgangspunkt dieser Konzepte gilt eine im nachhinein als kultur- und schulerneuernde Kraft gedeutete Provokation eingangs des 20. Jahrhunderts, die Reformpädagogik. Derzeit stelle ich eine Renaissance reformpädagogischen Argumentierens und reformpädagogisch akzentuierter Praxis in Schule und Unterricht fest. Schulreform ausgangs des 20. Jahrhunderts ähnelt oft der reformpädagogisch fundierten Schulreform von damals.

Seit 1850 haben Sympathisanten und Vertreter reformpädagogischen Ideengutes allerdings erfahren, dass es nicht genügt, unbefragt zu kopieren. Reformpädagogik zu aktualisieren bedeutet auch gegenwärtig, die damals geäußerten Ideen auf ihre heutige Nützlichkeit zu prüfen, sie dann zu ergänzen oder zu verwerfen. Dies gilt insbesondere für die 'inneren Reformen', welche in der Regel als didaktisch-methodische Reformen ablaufen. Wie weit her ist es damit? Ich spreche die didaktische Ebene der Schulreform an, wenn ich über die Verbreitung der sogenannten 'neuen Arbeits- und Unterrichtsformen' berichte, welche die Lehrkräfte im Unterricht einsetzen und welche gelegentlich als Schulreforminstrumente bezeichnet werden. Weil es die meisten unter ihnen bereits seit Jahrzehnten gibt, nenne ich sie die 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen. Angesprochen ist ein Sachverhalt, der fraglos den Begriff

der Reform als einer Erfolgsgeschichte impliziert und damit eine als selbstverständlich unterstellte Prämisse, Reform sei als solche bereits erfolgreich, exponiert.

Exkurs

Sowohl Lehrkräfte und Eltern als auch Schulbehörden und Schulkritiker interessieren sich heute für die 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen. Schulreformer erkennen in ihnen die Transmissionsriemen, den Gradmesser einer pädagogisch begründeten Reform der öffentlichen Schule. Man kann nun fragen, wie intensiv sich Lehrkräfte der unterschiedlichsten Stufen und Schultypen mit 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen befassen und wer davon was praktiziert?

Kürzlich sind jene Lehrkräfte innerhalb der obligatorischen Schulpflicht im Kanton Bern, in der Schweiz¹, erhoben worden, welche die 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen bereits praktizieren. Die Studie berücksichtigt 3500 antwortende von rund 10000 befragten Lehrkräften. Erstes Fazit: 6500 von ihnen realisieren 'alte'/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen vermutlich nicht. Die Ergebnisse sind indessen nicht nur niederschmetternd, sondern auch ermutigend. Ich vermute ähnliche Resultate auch für Deutschland, etwa:

-Die Lehrkräfte kennen die 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen zu wenig.

-Etliche Lehrkräfte setzen ein breites Spektrum an 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen im Unterricht ein.

-Die Lehrkräfte wenden lediglich einen kleinen Prozentsatz der 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen *täglich* an.

-Die Lehrkräfte kooperieren bei Frontalunterricht² weniger als bei Projektunterricht³.

-'Alte'/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen werden in der Grundschule, in der Sekundarstufe I weniger und im Gymnasium am wenigsten angewandt.

Dies stellt ein ernüchterndes und zugleich motivierendes Fazit für jene dar, welche die Verbreitung der didaktischen Vorlagen aus reformpädagogischer Zeit, also deren Relevanz für die Schulreform erforschen möchten.

Um diese Befunde vor dem erziehungswissenschaftlichen Horizont einordnen zu können, unterscheide ich *Normalzustand* und *Reform* (vgl. zum folgenden: Benner/Kemper 1993, S. 1),

Zurück also zur Makroebene:

Der Terminus Reform entstammt dem lateinischen Wort *reformare*, das ursprünglich umgestalten, verwandeln bedeutete. Unter einem Reformator verstand man einen Menschen, der bestimmte Verhältnisse zu verändern wusste, dass sich ihr vernünftiger Sinn erneuerte. Die Erneuerung des Glaubens im 16. Jahrhundert wird darum mit dem Wort Reformation umschrieben. Bezieht man das Wort Gegenreformation ein, entsteht ein Dilemma: Reformieren ist zwar mit der erneuernden Rückkehr zu vorgegebenen Sinnbestimmungen verbunden. Es geht nicht explizit um die Produktion von neuem Sinn und alternativen Handlungsmöglichkeiten. Die ältere Bedeutung des Wortes umfasst demzufolge unseren heutigen Wortgebrauch nicht mehr. Beachtet man das Wortfeld, dann erkennen wir Reformen zumeist im politischen Sektor. Dort geht es jedoch nicht darum, zu vergessenen, ursprünglichen Zuständen reformierend zurückzukehren. Vielmehr soll die Zukunft nach Kriterien gestaltet werden, die von Menschen erdacht, gefunden und als wertvoll und erstrebenswert erachtet werden. Jede Pädagogik ist insofern Reformpädagogik gewesen, als sie - wie der vorneuzeitliche Comenius - alles aus den inneren Gründen zu begreifen suchte. Reform hiess bei ihm, wieder zu der heilsgeschichtlich

¹ Zur Reformpädagogik in der Schweiz: vgl. Badertscher, Grunder 1996

² Generell: Bei didaktisch bekannten Arbeits- und Unterrichtsformen

³ Generell: Bei komplexeren Arbeits- und Unterrichtsformen.

verbürgten, zweckmässigen Ordnung der Welt zurückzukehren. Seine Schulreformvorschläge waren denn auch so akzentuiert. Zur selben dachten jedoch andere auch über Reformen nach, kamen jedoch zu Schlüssen, die von jenen Comenius' weit entfernt lagen. Gerade im reformatorischen Rückgriff auf heilsgeschichtlich vorgegebene Zwecke erblickten sie den Grund für den Ausbruch von Kriegen und Flüchtlingselend. Darin sahen sie die Rückwege aus der Entfremdung, wie es Günther Buck ausgedrückt hat. So ging die Aufklärung aus dem Streit zwischen comenianischen, heilsgeschichtlichen Positionen und neuzeitlichen hervor. Erkannten die einen in der früheren Weltordnung eine für vernünftig gehaltene, aber verlorene, die man reformatorisch zu restituieren suchte, versuchten Leute wie Hobbes oder Bacon ohne Rückgriff auf eine vorgegebene, zweckmässige Weltordnung - allein unter Zuhilfenahme des menschlichen Verstandes und der menschlichen Vernunft - eine neue, Ordnung zu konzipieren. Ist die vorneuzeitliche Position metaphysisch-teleologischen Ursprungs, geht die andere, moderne, von einem rechnerischen Verstand aus. Beide haben sich gegenseitig kritisiert, konnten jedoch weder Kriege verhindern, noch die Welt reformatorisch oder reformierend ganz neu gestalten. In der Dialektik der Aufklärung von Horkheimer/Adorno laufen die beiden Fäden schliesslich erste in unserem Jahrhundert zusammen. Insoweit leben wir heute nach wie vor in der schlechtesten aller möglichen pädagogischen Welten. Dieser Umstand provoziert Reform geradezu.

Wir sehen: Die Entstehungsgeschichte der modernen Erziehungswissenschaft ist eng mit den teleologisch-heilsgeschichtlichen und den rationalistisch-konstruierenden Positionen verknüpft. Die neuzeitliche Pädagogik fand und begründete eine dritte Position jenseits der beiden erwähnten Polen. Diese Haltung begründet die Vernünftigkeit der Geschichte ausschliesslich auf die legislatorische Kraft des menschlichen Verstandes. Damit rückt ein pädagogisches Problem in den Vordergrund: Wie schult man diesen Verstand?

Das Verhältnis von Normalzustand und Reform in Erziehung, Bildung und Schule gerät dann aus der Balance, wenn eine Entwicklung eintritt, wo der Einsatz der traditionellen Instrumente nicht mehr ausreicht. Dann scheint ganz besonderes pädagogisches und politisches Engagement vonnöten. Dieses liegt keineswegs bereits vor, sondern muss entworfen, begründet und realisiert werden. Unter diesem Blickwinkel erscheint das Verhältnis von Politik und Pädagogik als Abfolge von Normal- und Reformsituationen. Im reformakzentuierten Sonderzustand wird die Pädagogik dazu verpflichtet, mittels einer Reform der tradierten Erziehungs-, Bildungs- und Schulvorstellungen die Entwicklung des Gemeinwesens als Ganzes pädagogisch und politisch positiv zu beeinflussen. Doch die Abfolge von Normalzustand und Reform wird durch Kriege und Krisen unterbrochen. Ich denke an die beiden Weltkriege in diesem Jahrhundert oder die deutsche Vereinigung. Tatsache ist, dass nach gesellschaftspolitischen Krisenzeiten pädagogische Hoch-Zeiten anbrechen - wohl nicht zuletzt infolge der seitens der Politik an die Pädagogik delegierten Aufgaben, politisch bislang ungelöste Probleme nun pädagogisch zu bearbeiten. In der Regel ist pädagogische Re-

form die Folge. Als hohe Zeiten pädagogischer Reform definiere ich in diesem Jahrhundert die folgenden Daten: 1918, 1945, 1968 und 1989. Die Entwicklung ist allerdings weiter zurück verfolgbar (Kemper 1990):

-Deren erste hohe Zeit beginnt mit den Religionskriegen im ausgehenden Mittelalter. Sie markiert den Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft und die Entstehung des merkantilistischen Wirtschaftssystems. Die Pädagogik der Aufklärung entsteht als eine pädagogische Handlungstheorie, welche die Reformpädagogiken der nachfolgenden Jahrhunderte bestimmen sollte⁴.

-Die zweite hohe Zeit beginnt ausgangs des 19. Jahrhunderts, nachdem während Jahrzehnten das staatliche Bildungssystem aufgebaut worden war. Sie wird als 'pädagogische Reformbewegung' oder 'Europäische Reformbewegung' oder 'Reformpädagogik' bezeichnet. In Deutschland sollte sie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Durchbruch verhelfen und (im wesentlichen) mit der Weimarer Republik enden.

-Die dritte hohe Zeit kennzeichnet die vier Jahrzehnte zurückliegende Bildungsreform und die gegenwärtige Schul- und Reformkritik.⁵

Um dies klarer werden zu lassen, stelle ich die Brennweite neu ein.

Die pädagogische Reform der Aufklärung und des Neuhumanismus richtet sich gegen ein jahrhundertlang gewachsenes Bild von Schule.⁶ Allerdings kristallisieren zwei pädagogische Fragestellungen. Sie begleiten die Reform von Erziehung, Bildung und Schule zwischen pädagogischer Aufklärung und Preussischen Reformen von der traditionellen geburtsständischen Erziehung zur neuen Päd-

⁴ In den Niederlanden hatte die Aufklärung früh eingesetzt. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts war sie nach Deutschland gelangt. Sie endete mit den Preussischen Reformen und den diese begleitenden Theorien Herbarts, Schleiermachers, Humboldts und Hegels.

⁵ Im folgenden geht es trotz des dezidierten Positionsbezugs für die Reformen im Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesen weder um eine Verfalls- noch Fortschrittsgeschichte. Beide Ansätze führen in Aporien, die wir aus der Geschichte der Pädagogik als eher dunkle Kapitel kennen. Es geht vielmehr um die Debatte von normaler pädagogischer Situationen, den Normalzuständen und den pädagogischen Reformen, den Hoch-Zeiten der Pädagogik.

⁶ Die schulgeschichtliche Entwicklung müsste vor dem Hintergrund der wirtschafts-, sozial- und politikgeschichtlichen Prozesse zwischen der Reformation, dem Dreissigjährigen Krieg, der Französischen Revolution und den Preussischen Reformen nach 1806 nachzuzeichnen, führte hier zu weit.

gogik. Es geht um das Erzieher-Zögling-Verhältnis⁷ und die Vermittlungsproblematik⁸.

Betrachten wir den *Normalfall*: Schule stellt den Ort dar, wo Pädagogik funktional auf die Politik bezogen ist. Pädagogik ist die Magd der Politik. Schule wird als angewandte Bildungspolitik verstanden. Sie soll die nachwachsende Generation auf die gängige Wirtschafts- und Sozialpolitik vorbereiten. Die *Sondersituation* ist gekennzeichnet durch das Entstehen einer neuen Bildungsperspektive, einer neuen Sicht von Bildung, die mit dem defizitären Status Quo legitimiert wird. Pädagogik wird zur *reformierenden Pädagogik*. Bildung und Erziehung müssen einen erahnten oder erst herbeizuführenden gesellschaftlichen Wandel in der nach-

⁷ In Lockes Gedanken über Erziehung und auch in Rousseaus Emile ist der Erzieher bereits kein Hofmeister mehr. Lockes Tutor und Rousseaus Jean-Jacques wollen nicht mehr die höfischen Sitten vermitteln. Sie möchten Einsichten lernen lassen, die Folge einer allgemeinen Unterweisung sind und zugleich einer individuellen Einführung in das Leben dienen. Locke und Rousseau ist bewusst, dass Lernen - so sagte es auch Sokrates im Menon - prinzipiell Selbstlernen bedeutet. Was, wo, wann, von wem, wie und durch wen gelernt und gelehrt wird, liegt in den traditionellen Gesellschaften Europas in deren dominanter Ordnung und Struktur. Die Lernprozesse jedes Standes waren klar gefügt. Nur der Klerus benötigte Lehrkräfte. Was gelernt werden sollte, stand insbesondere zweifelsfrei fest. Diese Situation änderte sich in der modernen bürgerlichen Gesellschaft markant. Bei Locke vermitteln bereits die Eltern der gehobenen Stände ihr für das spätere Leben ihrer Kinder notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht mehr selber, sondern lassen durch einen Hofmeister den künftigen Gentleman erziehen. Rousseaus Lehrer kennt im Gegensatz dem Lockes jedoch die Bestimmung seines Schützlings schon nicht mehr. Die Zukunft ist offen. Rousseau führt darum konsequenterweise drei Erziehungsmittel ein: die Erziehung durch die Natur, durch die Dinge und durch den Menschen. Was einer werden soll, wird erst im Bildungsprozess offenbar. Die Berufe, die eine Gesellschaft anbietet, stehen dann für den einzelnen als mögliche Berufsstände bereit, als Chancen, die es selbst zu suchen und zu ergreifen gilt.

⁸ Zur Vermittlungsproblematik: Rousseau unterschied bekanntlich den Menschen vom Bürger. Diese Antinomie stand lange als Bild für die innere Zerrissenheit eines Autors. Vielmehr ging es Rousseau staatspolitisch darum, den Menschen und Bürger als identisches Wesen zu zeichnen. Darin bestand der Konnex zur Erziehung, nämlich in der Frage: Wie wird der Mensch zum Bürger erzogen? Die Französische Revolution hat gezeigt, dass der neue Mensch, den Rousseau mit dem Bürger identisch gesetzt hatte, fähig war, auch im Namen einer neuen Erziehung Terror gegen seine Mitmenschen auszuüben. In unserer Zeit zeigt der Auflösungsprozess der realsozialistischen Staaten, dass die angestrebte Ineinssetzung des Bürgers mit dem Menschen nicht gelingen kann, selbst unter Zuhilfenahme von staatsterroristischen Behelfen. In diesem Gedanken liegt die Attraktivität der differenzierten Argumentationssweise Rousseaus für alle totalitären Regimes. Rousseaus war der erste, der die Vermittlungsproblematik zwischen Mensch und Bürger (*homme et citoyen*) aufgrund der neuzeitlich möglichen Differenzierung von bürgerlicher, individueller und sozialer Existenz gedeutet hat. Die moderne Lösung des Problems heute lautet: Die anzustrebende Vermittlung kann sich nicht mehr in einer staatlich verbürgten Identität auflösen. Ziel ist es zu erreichen, dass die einzelnen weder vereinzelt noch staatlich reglementiert miteinander umgehen. Die Menschen befinden sich vielmehr in einer sich andauernd selbst aufklärenden, gesellschaftlichen Öffentlichkeit, worin sie interagieren. Dies bedingt, dass die Menschen - und unter ihnen die Erziehenden und die Lehrkräfte - von den Grenzen der neuzeitlichen Subjektivität ebenso wissen wie um die Gefahr des allzeit möglichen Umschlags in Willkürherrschaft.

Wie das Revisionswerk der deutschen Aufklärer belegt, haben Trapp, Campe und Resewitz Rousseaus Denken nicht hinreichend begriffen. Jedenfalls gilt dies für Rousseaus neuzeitlichen Gedanken der grundsätzlichen Unbestimmtheit menschlicher Bildsamkeit. Diese Idee lag ihnen fern, sie war undenkbar. Insbesondere begriffen sie nicht Rousseaus Unterscheidung zwischen dem natürlichen Menschen und dem antiken Staatsbürger, dem bourgeois und einem noch zu schaffenden, durch Erziehung vermittelten Mensch / Bürger. An den Kommentaren der Philanthropen im Revisionswerk ist ablesbar, wie weit Rousseau der Zeit vorausgeeilt ist. Wieso aber konnten die Trapp, Resewitz, Stuve, Campe und Ehlers Rousseaus Kritik der Staatsschule in manchen Punkten teilen und abweisen, Rousseaus Sicht der Zerrissenheit des Mensch/Bürgers einerseits akzeptieren, andererseits als übertrieben abtun? Um die Antwort zu finden, muss man ihr Lebenswerk besehen: Die Philanthropen verstanden sich selbst als Gründer von Institutionen. Ihre Schulen waren nicht staatlich, sondern von privaten Personen ins Leben gerufene und betriebene Anstalten, nicht bloss Schulen, sondern als Erziehungseinrichtungen konzipiert und verwirklicht.

wachsenden Generation erzieherisch begründen und dergestalt die notwendigen politischen Veränderungen einleiten. Einzuwerfen wäre, dass eine Pädagogik, welche sich unter einem dermassen hohen Anforderungsdruck stellt, ihre Einflussmöglichkeiten in grotesker Manier überschätzt. Bedenken Sie, dass in Bildung, Erziehung und Schule bis heute kaum *pädagogisch* begründete Reformen realisiert worden sind. Es sind weitgehend ökonomische, also finanzielle Gründe, die zu Reformen im Erziehungs- und Bildungswesen geführt haben und führen.⁹

Wenn indessen der gesellschaftliche Zweck von Schule und Staat nicht mehr in eins gesetzt werden können, tritt eine Situation ein, in der pädagogisch etwas anderes beabsichtigt ist, als die Weiterführung des Status Quo. Die Normalsituation bröckelt. Die Reform bahnt sich an. Das Abbröckeln einer Normalsituation wird erleichtert, wenn ein System seinen vollen Ausbau erreicht hat. Radikale Kritik ist erst dann möglich, wenn sie nicht länger mit Verweis auf das noch unvollständig aufgebaute System abgeschmettert werden kann.

Kritik, Skepsis am bisherigen Lernen, an traditioneller Erziehung und Bildung, tritt ausgangs des 18. Jahrhunderts ebenso auf wie im ausgehenden 19. Jahrhundert. Dass es sich auch jetzt, wo die Schule wieder massiv unter Beschuss steht, um ein Jahrhundertende handelt, ist vermutlich kein Zufall.

Was das ausgehende 18. Jahrhundert betrifft, tritt eine Sondersituation ein, welche die Gründung alternativer Anstalten des Lernens und Lebens hervorruft. Bei der nächs-

⁹ Wir können also von der Antike bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Abfolge von Normalsituationen sehen. Erziehung und Ausbildung sind unmittelbar an die politische Öffentlichkeit gebunden - an den demokratisch regierten Stadtstaat in der Antike, an die standesspezifische Berufsausbildung der mittelalterlichen Städte, an die landesfürstliche Innenpolitik des territorialregierten Stadtstaates. Erst der absolutistische Staat des 17. und 18. Jahrhunderts normiert die Inhalte und Methoden des öffentlichen Unterrichts und differenziert sie zugleich gemäss den differierenden Arbeits- und Lebensbedingungen der beruflichen Stände. Sein Ziel besteht darin, die Wirksamkeit des schulischen Lernens zu optimieren. Der Vorgang der allmählichen Ausdehnung des Staates in die schulischen Belange, der Funktionalisierung der Erziehung und Bildung durch den absolutistischen Staat wird erstmals ausgangs des 18. Jahrhunderts gebremst. Schulentwicklung hatte der Staat zu seiner genuinen Aufgabe gemacht. Schule war zu einem wichtigen Instrument der Macht- und Wirtschaftspolitik geworden. Die Kirche, die Stände und die Städte sind zurückgedrängt worden. Erziehung und Bildung allerdings haben im schulischen Kontext ihre Autonomie zusehends eingebüsst. Der absolutistische, bürokratische Staat hatte sie für seine Zwecke okkupiert, vollständig funktionalisiert. Fraglos ist die Schule zur Erfüllung politischer Aufgaben in Dienst genommen worden. Der Zusammenhang von schulischem Lernen und ausserunterrichtlicher Lebenspraxis war ausgeblendet. Schule war zur Veranstaltung des Staates geworden.

ten Jahrhundertwende sind es die Exponenten der im nachhinein reformpädagogische Bewegung genannten Kraft, welche über die Flucht in pädagogische Provinzen die Regeneration von Schule motivieren möchten. An der Wende zum 21. Jahrhundert geht es um eine neue Verfasstheit von Schule - wo diese nicht bereits Realität ist -, um die Spannung von schulischer Autonomie und öffentlicher Kontrolle, also um die Delegation der Lerninstitution in öffentliche Verantwortung. Zu den Sondersituationen zählen demzufolge neben der Schulreform Schleiermachers infolge der Kriege mit Frankreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts das pädagogische Denken der utopischen Sozialisten oder der späteren Anarchisten (Grunder 1993), die zahlreichen Versuche der Lebens- und Schulreform mittels Kolonien und Schulstaaten Mitte des 19. Jahrhunderts (Grunder 1996), die Reformpädagogik in Deutschland Ausgangs des 19. Jahrhunderts, insbesondere aber ab 1918, die Neubesinnung auf reformpädagogische Implikate schulpädagogischen Denkens nach 1945, die pädagogischen Experimente nach 1968 und die partielle Neuausrichtung von Schule und Unterricht nach 1989.¹⁰

Um ein zentrales Dilemma kommt jedoch die Schule nicht herum, wie engagiert sie sich auch erneuert: Im Unterricht verlieren die dort arrangierten Lern- und Erfahrungsprozesse ihre Lebensnähe, ihre Spontaneität und ihre Individualität. Sie sind abgehoben von den Ernstsituationen, in denen sich die Erwachsenen bewähren müssen. Sie sind methodisch geplant, kaum spontan auftretend. Sie sind an eine Gruppe als Ansammlung von Heranwachsenden gerichtet, wie dies wohl später selten einmal der Fall sein wird. So lernt man in der Schule, was man im Leben draussen nicht mehr lernen kann. Allerdings lernt man es so, wie es draussen im Leben gar nicht mehr vorkommt.

¹⁰ Die Institution Schule wird in den grossen Reformschüben des ausgehenden 18. Jahrhunderts, des ausgehenden 19. Jahrhunderts, der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts sowie vermutlich des ausgehenden 20. Jahrhunderts Gegenstand öffentlicher Debatten. Wie wir gesehen haben, ist die erziehungs- und bildungstheoretische Diskussion ein pädagogischer Verhandlungsgegenstand mit einer langandauernden Tradition. Es ist kein Wunder, wenn aufgrund dieses Dilemmas zwei beinahe unvereinbare Positionen die Debatten um die Schule in modernen Gesellschaften beherrschen: zum einen ist es die Spannung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Zum anderen die Hoffnung einer gesellschaftlichen Reform durch Schulreformen. Wie kann dieses Spannungsverhältnis zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung bearbeitet werden? Wie kann die Hoffnung, über Schulreformen gesellschaftliche Reformen zu realisieren diskutiert werden?

Man lernt zwar Dinge, die man im Leben später einmal benötigen könnte. Aber man lernt sie auf eine eher untypische, methodisch aufbereitete Weise in einer eher lebensfremden, zwangsläufig lebensfremden, abgehobenen Institution. Weil Lernen nun in schulisches Lernen verwandelt wird, ist es den gesellschaftlichen pressure-groups eher ausgesetzt (Kirche, Staat, Militär, Wirtschaft, Wissenschaft) als wenn es sich bei den Lernenden um in atomisierten Umständen Lernende handeln würde.

Ich verzichte hier darauf, die hohen Erwartungen gegenüber der letzten Reformpädagogik, der pädagogischen Euphorie zu Jahrhundertbeginn, gerade auch in dieser Hinsicht zu schildern. Erwähnt sei lediglich die Stossrichtung der intendierten Erneuerung. Als Ziele reformpädagogischer Arbeit werden bereits vor 1870 genannt: Geistige Mündigkeit der Jugendlichen, Einsicht in die Grenzen der Lernschule, Menschenbildung, nicht Wissensvermittlung, Überwinden der Kluft zwischen Leben und Schule, Förderung von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, Lernen durch praktische Erfahrung, allgemeine Bildung statt Spezialisentum. Man spricht damals von einer veränderten Lehrerrolle und formuliert weiterführende Aufgaben des 'modernen Lehrers' angesichts der neu interpretierten Funktion des Educanden. Aus unterschiedlichsten Ecken erwuchs den in sich selber schon heterogenen reformpädagogischen Initiativen Kritik. Die wichtigsten Vorwürfe lauteten:

- Der pädagogische Optimismus ist nicht gerechtfertigt.**
- Die reformpädagogischen Methoden spielen oft eine dominierende Rolle, die Ziele dagegen sind nur schwammig formuliert. Der Wissenserwerb wird entwertet.**
- Wird 'geistige Zucht' durch 'Spielereien' ersetzt, dann ist dem Lehrer gleichzeitig seine für den Unterricht notwendige Autorität entrissen.**
- Die Idee, Schule 'von innen' heraus zu verändern, reicht nicht aus für eine umfassende Schulreform.**
- Viele Reformpädagogen denken unpolitisch, wenn sie die gesellschaftlichen Widerstände im Namen der alten Schule einfach ignorieren.**

Ich wende die Blickrichtung, indem ich nun den Bezug des Konzepts des 'lebenslangen Lernens' mit der Erwachsenenpädagogik streife.

3. 'Lebenslanges Lernen' als Reformkonzept der Erwachsenenpädagogik

Im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Delors 1996, Deutsche UNESCO-Kommission 1997) bildet der Abschnitt zum lebenslangen Lernen einen Teil der grundsätzlichen Erwägungen. Lebenslanges Lernen (vgl. Becker 1980) wird dort mit dem Demokratiepостulat verbunden. Dadurch soll eine mehrdimensionale Bildung im Zentrum der Gesellschaft (ebda., S. 85) möglich sein, die auf Synergien im Bildungswesen baut. 'Lebenslanges Lernen' soll 'lebendiges Lernen' sein (Arnold 1996) - schöpferisch, handlungsorientiert und ganzheitlich. Diese Forderung bringt die Erwachsenenbildung in Zugzwang:

Nun kann man, wie im dritten Heft des Jahrgangs 1996 der *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* nachzulesen ist, die Slogans der Schulkritik auf die Erwachsenenbildung beziehen: Diese arbeitet dann wie die Schule inadäquat, klientelfremd und ineffizient. Wie die Schule ist Erwachsenenbildung kulturell rückständig, und sie fördert Ungleichheit. Einige Blitzlichter:

Die Skepsis gegenüber der Erwachsenenbildung hängt mit dem Begriff der Normalbiographie (Schule, Berufsausbildung, Arbeit, Rente) zusammen, die in Deutschland in Bewegung geraten ist. Sie treffe heute nur noch auf die Hälfte der Menschen zu. In anderen europäischen Ländern sei dieser Prozentsatz noch geringer.

Es gebe eine wachsende Verpflichtung zum Lernen, schreibt Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth in ihrem Beitrag, dies (ebda.) aufgrund der veränderten individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen sowie den bildungspolitischen Verpflichtungen. Ekehart Nuissl beschwört das Ende der Freiwilligkeit, während Johannes Sauer über Lernanforderungen spricht, die heute an einzelne und an die gesellschaftlichen Organisationen gestellt werden. Der Zwang zum Lernen steht der Freiheit zur Weiterbildung entgegen. Sauer bestimmt Weiterbildung als Kompetenzentwicklung. Er plädiert für selbstgesteuertes Lernen. Dieter Nitel umschreibt den 'humanen Kern' von Erwachsenenbildung, wenn er die bisherige Lebensgeschichte als Weiterbildungskarriere skizziert. Schliesslich kritisiert Hans Tietgens Freiwilligkeit als einen reichlich fragwürdigen Begriff. Die allorts spürbare Privatisierung übe Druck aus. Sie zwingt die Individuen, sich zu entscheiden. Die bislang freiwillige Beteiligung stelle ein Kennzeichen von Erwachsenenbildung dar, das dem Bemühen geschuldet gewesen sei, sich von der Schule zu unterscheiden. Dazu passe im übrigen die Ausgrenzung des Zweiten Bildungsweges und der beruflichen Weiterbildung aus der Begriffsbestimmung von Erwachsenenbildung. Zudem habe diese Freiwilligkeit es den Politikern erlaubt, die Erwachsenenbildung nicht ganz so ernst zu nehmen, etwa Hauptberuflichkeit für diesen Bereich nicht für nötig zu halten. Endlich konnte der häufige Hinweis auf das Freiwillige des Besuchs von Veranstaltun-

gen gegenüber den Kursleitenden einerseits als Vorteil herausgestrichen, andererseits als Mahnung angesichts der Möglichkeit des Wiederwegbleibens benutzt werden. Es sei demzufolge fragwürdig, von der Freiwilligkeit der Teilnahme zu sprechen.¹¹ Solche Rede gleiche einer Operation mit einer unbekanntem Grösse. Tietgens verweist auf die Motivationskomplexe, die jemanden dazu bringen, ein Angebot der Erwachsenenbildung zu nutzen: das Informationsbedürfnis, das Kommunikationsbedürfnis, das Kompensationsbedürfnis. Wer vom Ende der Freiwilligkeit spreche, gehe von unzureichenden Prämissen aus. Nur die Art der Erwartungen sei verschoben, die Gewichtung könne sich nicht verändert haben. Darauf sei mehr denn je die Aufmerksamkeit zu richten. Wichtig werde dann, ob innere Bedürfnisse oder äussere Umstände zur Teilnahme motivieren und ebenso, wieweit die Antriebskraft reiche angesichts der sich immer mehr ausbreitenden Ablenkungsmöglichkeiten.

Anstelle der Freiwilligkeit ist weitherum der Entscheidungszwang getreten.¹² Der Begriff des lebenslangen Lernens könnte das Ende der Freiwilligkeit einläuten. Ein Blick in die Geschichte belegt laut Tietgens (ebda., vgl. Kanz 1989). Andererseits scheint die Lust zum Weiterlernen (als Zwang zum Lernen) in der Bevölkerung geringer, als Befragungen und Statistiken vermuten lassen. Weil aufgrund gestiegener Mobilität zu leicht auf den Erwerb von gerade notwendig gewordenen Qualifikationen geschlossen wurde, müsste man versuchen, auch für nicht unmittelbar sich aufdrängende Veränderungen zu sensibilisieren.¹³ Vielleicht hat der Europarat deswegen 1996 das Jahr des lebenslangen Lernens ausgerufen (Pöggeler 1991).¹⁴ Da stellen sich Fragen: Ist lebenslanges Lernen begründet auf dem Veränderungsdruck als zwingendes Motiv des Lernens im Erwachsenenalter oder auf dem Neugierverhalten, das nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene auszeichnet? Ist es ein 'lebenslanges Bedürfnis' oder gar 'Ausdruck eines anthropologischen Grundbedürfnisses nach Horizonterweiterung' (Tietgens)? Beide Annahmen führen zu einem Lebenslernmodell wie es die OECD bereits in ihren Überlegungen zu einer *recurrent education* in den sechziger Jahren formuliert hat.

¹¹ „Der Besuch der Veranstaltungen kommt schliesslich weder aus dem Nichts noch aus dem All, sondern aus einer jeweils individuell variierten Konstellation. Die Motive sind also ein bestimmender Faktor, und sie können sehr verschieden sein, selbst noch innerhalb der einzelnen Kurse oder Gesprächskreise.“ (Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr. 4/96, S. 44).

¹² Aber auch das ist nicht neu, denn wenn man in früheren Zeit von der didaktischen Selbstwahl als Merkmal der Erwachsenenbildung gesprochen habe, konnte dies nur bis zum Entscheid für das eine oder andere Angebot gelten, nicht für den gesamten Verlauf einer Gruppenveranstaltung (ebda., S. 44).

¹³ „Dass damit Bildung zum Modus gesellschaftlicher Moral wird, erscheint nach den antihumanen Erfahrungen in diesem Jahrhundert so beklagenswert nicht.“ (Ebda, S. 44).

¹⁴ . Lebenslanges Lernen erscheint allerdings bereits bei Goethe als notwendige Anpassungsleistung an veränderte soziale, gesellschaftliche und berufliche Anforderungen (Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr. 4/96, S.45).

Während eines Lebens sollten sich die Phasen abwechseln: nach Bedarf, Zeiten des Lernens, der Bildung und der Ausbildung, Zeiten praktischer Betätigungen. Allerdings tritt der Pflichtcharakter des lebenslangen Lernens verstärkt in den Vordergrund, seit *human resources* als wesentliche Produktionsfaktoren erörtert werden. Es ist klar, dass dadurch die Idee einer allgemeinen, auf die Persönlichkeitsentwicklung abzielenden Erwachsenenbildung abgelöst wird durch das Primat der beruflichen Weiterbildung. Es geht um Lernen auf berufliche Verwendungszusammenhänge hin. Das life-long-learning-Konzept schränkt im übrigen lebenslanges Lernen bereits auf die Lebensspanne der Berufstätigkeit ein. Was danach kommt, wird als fortgesetzte Weiterbildung begriffen. Dort dominiert das Prinzip der Utilitarität. Dabei ist klar, dass der soziale Wandel, die individualisierenden Tendenzen, die Mediatisierung des Alltags, die Multikulturalität und mehr Freizeit neue Kompetenzen erfordern. Ich denke an Medien-, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen (Brödel 1997).

Allerdings beziehen sich die Themen in der Erwachsenenbildung häufig auf die für den Berufsbedarf eingeschränkte Form.¹⁵ Lebenslanges Lernen, der Slogan, der Hochkonjunktur erscheint also als widersprüchliches Konstrukt, in einer Zeit entwickelt, in der so viele Hochqualifizierte ohne Erwerbsarbeit sind wie noch nie zuvor in der europäischen Nachkriegsgeschichte (ebda., S. 45). Zugleich findet ein Bedeutungswandel von institutionalisiertem und organisiertem Lernen hin zu selbstgesteuertem, selbstorganisiertem Lernen statt: Lebenslanges Lernen ist offenbar weitgehend individualisiertes Lernen. Ähnlich wie in der Schule, wo es bei den erwähnten 'alten'/'neuen' Lernformen¹⁶ darum geht, die Verantwortung der Lehrkraft für die Effizienz der Lernprozesse auf die Lernenden abzuschieben, wird in der Erwachsenenbildung unter diesen Prämissen die Verantwortung für die Auswahl der Lerninhalte und für Erfolg oder Misserfolg in das Individuum verlagert. Ähnlich wie in der Schule können dann die Zuschüsse der öffentlichen Hand entsprechend reduziert werden, da ja auch in der Erwachsenenbildung individualisiert, selbstorganisiert gelernt wird. Wird selbstgesteuertes Lernen verlangt, kann dies dazu führen, dass alles Lernanlass und überall Lernort sein kann (vgl. Rebel 1998, S. 3). Wir erkennen, solcherlei Entgrenzungen gehen nicht nur zulasten der institutionalisierten Weiterbildung. Und: Es gibt deutliche Parallelen zur schulischen Bildung. Die gegenwärtige Situation führt zur Ausgrenzung derer, die in ihren Weiterbildungsanstren-

¹⁵ Letztlich wird 'lebenslanges Lernen' nicht nur von den Individuen gefordert. Man spricht von lernenden Unternehmen, von lernenden Organisationen, neulich gar von lernenden Regionen.

¹⁶ vgl. in Bezug auf die Erwachsenenbildung der Verweis auf neue Lernformen bei Wedemeyer 1989

gungen auf Strukturen und Unterstützung angewiesen sind, und sie konterkariert die Bemühungen jener, die die Vermittlung von Kompetenz wie Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, kontextuelles Denken als vorrangige Aufgabe der beruflichen Weiterbildung ansehen. Diese Kompetenzen sind, wiederum ähnlich wie in der Schule, jedoch nicht individuell und selbstgesteuert erlernbar.

Aber das Konzept des lebenslangen Lernens findet breite Zustimmung, obwohl der Begriff lebenslang unter den eben genannten Voraussetzungen zum Terminus *lebenslänglich* verkommt (Geissler 1997, S. 16)¹⁷. Heute sind es nicht mehr die Philosophen, sondern die Politiker und die Wirtschaftsfachleute, also die Macher, die das Motto des lebenslangen Lernens propagieren. War bei Seneca das Lernen Mittel zur Lebensgestaltung, das Leben zu entwickeln und im subjektiven Sinne zu bilden, ist das lebenslange Lernen nicht mehr Ziel für das Leben, sondern es ist zum Selbstläufer geworden: „Was lebenslang gelernt werden muss, das steht in der heutigen Zeit nicht mehr zur Debatte, nur noch, dass lebenslang gelernt werden muss“ (Geissler 1997, S. 16). Geissler folgend, führe ich sechs Gründe an, welche die Annahme bestätigen, lebenslanges Lernen mutiere zum lebenslänglichen Lernen. Das Konzept des lebenslangen Lernens

- individualisiert gesellschaftliche Probleme,
- macht Erwachsene zu ewigen Schülern,
- stellt ein Alters- und Todesverdrängungskonzept dar,
- ist Teil eines gesellschaftlichen Beschleunigungsprozesses, der die Bedingungen für substantielle und soziale Erfahrungen zerstört,
- ist ökonomisch und ökologisch problematisch,
- ersetzt die Kathedralen des Glaubens durch die des Lernens.

Was an ihm provoziert, ist der Umstand, dass wir, obwohl lebenslang lernend, nie fertig werden, sondern immer als defizitär definiert sind. Im Gedanken des lebenslangen Ler-

¹⁷ Es ist ja nicht neu. Von Seneca stammt die Sentenz, Leben müsse man ein Leben lang lernen.

nens erkennt Geissler einen jener Käfige, „die uns von Politikern und anderen einflussreichen Personen gerne als Errungenschaft vorgeführt werden“ (ebda., S. 18). Zwang werde hier als Freiheit getarnt.¹⁸ Geissler befürchtet einen ‘homo disponibilis’ aufgrund eines marktorientierten Modells des lebenslangen Lernens, das er als ‘lebenslangliches Lernen’ diskreditiert. Andererseits wissen wir, dass die Erwachsenenbildung dem Prozess der Modernisierung schonungslos ausgesetzt ist. Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung, Domestizierung der Natur und Integration zeichnen diesen Prozess heute aus (Lenz 1994, S. 2). Ebenso widersprüchlich wie die Modernisierung tendiert die Erwachsenenbildung zu nützlichen, verwertbaren, brauchbaren und qualifizierenden Angeboten. Höhere Bildung wird höher bewertet und wissenschaftliche Weiterbildung soll intensiviert werden. Profitorientierte, private Anbieter, Firmen und Betriebe, die von Bildungsarbeit leben können, etablieren sich. Wirtschaftliches und betriebswirtschaftliches Denken und Kalkül gegenüber der Ware Bildung hat sich durchgesetzt. Individualisierung und Beschleunigung bewirken einen kurzfristigen und spezifischen Bedarf, für den jeweils eigens Bildungsangebote produziert werden müssen. Kundenorientierung dominiert. Bildungsangebote werden im Paket mit Wohlbefinden, Unterhaltung und persönlichem Erfolg verkauft: *Edutainment* lautet das Schlagwort.¹⁹ Moderne Erwachsenenbildung bedeutet aber jenseits des Themas des ‘lebenslangen Lernens’ doch, Möglichkeiten zu nutzen, um in den Zeiten des Booms an die Zukunft denken zu können, also Perspekti-

¹⁸ Mit Geissler kann man sich des Schweizer Dichters Robert Walser erinnern, der dazu eine eindeutige Position hat. Er schreibt, „Nein, wir danken, wir sind Menschen, die einen Landaufenthalt einem jahrelangen unausgesetzten Lernen füglich vorziehen.“ (Walser, zit. ebda., S. 18) Radikaler noch als Walser war Karl Kraus. Er fordert: „Man soll nicht mehr lernen als man unbedingt gegen das Leben braucht.“ (Kraus, zit. ebda., S. 18).

¹⁹ An den Rand gedrängt finden wir Fragen zu bildungsfernen Gruppen, sind es doch nach wie vor etwa 80% der Bevölkerung, die nicht an Weiterbildung teilnehmen. Marginalisiert werden Themen wie Chancengerechtigkeit, Chancengleichheit, Ausgleichen von Bildungsdefiziten. Emanzipatorische und politische Bildung treten in den Hintergrund. Die neue Orientierung der Bildungsanbieter scheint zu lauten: was kein Geld bringt, soll nicht gemacht werden. Eine eindeutige Marktorientierung hat sich ergeben - eine Industrialisierung des Bildungswesens geht vor sich. Doch letztlich liegt es bei den Teilnehmerinnen oder Teilnehmern, wie sie sich gegenüber dem Bildungsangebot verhalten. Darin erkenne ich eine Differenz zur Schule. In der Erwachsenenbildung gibt es keine Ungebildeten, lediglich unterschiedliche Formen menschlicher Bildungsprozesses als Reaktion auf Bildungsangebote. Leider hat sich ein Bildungsmarkt entwickelt, der vom kleineren Teil der Bevölkerung intensiv frequentiert wird, von ihrem grösseren Teil aber gemieden wird. Mag sein, dass dieses Problem mit integrativen Modellen von beruflicher und allgemeiner Bildung lösbar ist, vielleicht auch infolge von Kooperationen zwischen den schulischen und den erwachsenenbildnerischen Institutionen.

ven zu entwickeln und Kooperationen zu erproben. Das Ziel besteht darin, neue Teilnehmergruppen zu erschliessen, Offenheit zu zeigen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen sowie den individuellen Problemen der Menschen auf dem Bildungsmarkt offensiv zu begegnen, was Menschen aus Bildungssackgassen befreien dürfte. Erwachsenenbildung sollte ihre Eigenständigkeit bewahren, ihre Regionalität betonen, aber letztlich Nöte und Freuden, Leid und Erfolg als Kategorien und Themen der Bildungsarbeit akzeptieren. *Entwicklung* würde dann zur Basis der Weiterbildung, nicht mehr oberflächlich-verfängliche Konzepte eines politisch kompromittierbaren 'lebenslangen Lernens' (ebda., S. 4).²⁰ Die Grundausbildung ihrerseits hat die Motivation, lernen zu wollen, zu fördern²¹, um so individualisierte²² Basis für eine entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung zu legen²³.

²⁰ Zu den besonders vage und inkonsistent verwendeten Begriffen der Pädagogik zählt der Bildungsbegriff. Trotzdem kann man auf ihn nicht verzichten. Denn ein wesentliches Phänomen des Menschseins könnte dann nicht benannt werden: der lebenslange Prozess der Menschwerdung des Menschen in der Auseinandersetzung mit überkommenen und sich dauernd verändernden und entwickelnden kulturellen Objektivationen. In der Wortzusammensetzung Erwachsenenbildung hat der Begriff Bildung einen anderen Akzent, nämlich auch den der geplanten, intentionalen Maßnahmen im Interesse der Förderung des beschriebenen Bildungsprozesses. So wie die Erziehungsbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen nicht nachweisbar ist, sondern nur ihre Faktizität als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen aufgewiesen werden kann, ist die Erwachsenenbildung als Kulturtatsache unter bestimmten sozioökonomischen Bedingungen gegeben und kann dann Gegenstand der Forschung und der Planung werden (Seel 1992, S. 21). Das erwachsenenbildnerische Handeln benötigt wie das erzieherische eine Legitimationsgrundlage. Wenn für die Erziehung die Notwendigkeit der Kulturtradition über die Folge der Generationen im Vordergrund steht, sind es für die Erwachsenenbildung die in rascher Folge sich verändernden Strukturen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Sie lassen ein lebenslanges Lernen notwendig erscheinen und eine ökonomische oder politisch-emanzipatorische Legitimation der Erwachsenenbildung liegt darum nahe. In der Theorie der Schule wurde die Frage nach Bildung durch Wissenschaft immer wieder gestellt. Die Palette der Antworten ist vielschichtig. Man vertritt die Auffassung, die Wissenschaft könne formale, inhaltlich-materiale oder sogar sittliche Bildung vermitteln. Als Gegengewicht gegen die oft einseitig übergewichteten Wissenschaften hat Theodor Litt den 'Umgang' gefordert. Umgang ist gerade nicht das distanzierte, analysierende und berechnende, beherrschende und ausnutzende Verhältnis zu Natur und Mensch als wissenschaftlichen Objekten. Vielmehr geht es darum das verständnisvolle Umgehen und die sinnliche Erfahrung. Umgang pflegen muss der Mensch mit Natur, Kunst, Sprache und Mitmensch. Vor der Folie der Erwachsenenbildung erscheinen die Bildungsbemühungen im Namen der Kinder- und Jugendschule propädeutisch. Sie stehen vor dem Leben, vor dem Beruf. Daher ist das Lernen situationsentzogen, fiktiv, zukunftsorientiert, auf Vorrat. Es ist aber daher auch systematisch aufgebaut, in fachimmanenter Logik. Das Gelernte bleibt notwendigerweise häufig abstrakt und allgemein. Erwachsenenbildung ist hingegen durch Lebens- und Situationsbezogenheit und Gegenwartsorientierung gekennzeichnet, zumindest war sie es in traditioneller Perspektive. Die Lebenspraxis allerdings zeigt einen ambivalenten Wissenschaftsbegriff. Sie ist per se wissenschaftsskeptisch. Die Schule hat die Aufgabe, Bildungsmaßnahmen, Bildungsprozesse zu fördern. Sie kann vergleichsweise wenig aufs Leben vorbereiten. Sie probt Bildung durch und an Wissenschaft. Erwachsenenbildung dagegen sollte genau dazu führen, dem gebildeten Laien zu verhelfen, die Überschätzung der Wissenschaft zu vermeiden, ohne die Bedeutung der Wissenschaft für das Leben der Menschen zu unterschätzen.

²¹ Das schweizerische Maturitäts-Anerkennungsreglement vom 1. Januar 1995 verweist auf das lebenslange Lernen: „Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln“ (Art. 51, zit. von Ramseier, 1998, S. 18).

²² Die Verbindungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung sind nicht überall gewährleistet. Viele Jugendliche sind bei der Berufswahl überfordert. Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit sind Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern mehrfach benachteiligt. Die Berufswahl ist nach wie vor stark geschlechtsspezifisch. Gut ausgebildete Berufsleute werden stärker unterstützt. Ausserschulische Erfahrungen werden nicht anerkannt. Flexible Umsteigemöglichkeiten auf verschiedenen Stufen fehlen, und durch die Weiterbildung werden die Bil-

Ich konkretisiere das Gegenbild einer entwicklungsausgerichteten Erwachsenenbildung, das uns des Dilemmas nicht vollständig entledigt, aber dennoch Perspektiven erlaubt, anhand zweier Beispiele - dem 'lernen en passant' und dem 'Lernfestival'. Ich entsage mir Hinweise auf andere geeignete Formen, etwa eine Darstellung des Fernunterrichts und eine Abwägung der Chancen neuer Informationstechnologien (Astleitner, Leutner 1998, S. 105f.) ebenso wie auf Fragen, die mit dem Thema Bildungstransfer in der Erwachsenenbildung zusammenhängen (Gonon 1997, S. 6; Weisser 1997, S. 35f.), verzichte weiter auf die Behandlung von Fragen der Evaluation (Gonon 1992, S. 203f), Probleme, die mit dem Kontext einer europäischen Erwachsenenbildung im Zusammenhang stehen (Pöggeler 1991, S. 122f.) und auf methodische Erwägungen (Finger 1992, S. 3f.) oder jene, die den Aspekt des selbstgesteuerten Lernens in den Vordergrund rücken (s.o., vgl. Rebel 1998, S. 3f).

„Sie treffen sich einmal pro Monat, sie mieten einen Raum, damit sie unter sich sind, sie treffen sich, um zu schreiben und sich Texte vorzulesen. Ein Gruppenmitglied bereitet den Nachmittag vor. Sie sind keine Schriftsteller, keine professionellen AutorInnen. Sie schreiben aus Freude am eigenen Ausdruck erzählerische Texte oder Gedichte und sie sehen sich gerne wieder, sind neugierig auf die Geschichten der anderen.“ (Roth-Hunkeler, 1996, S. 6) Diese Gruppe hat keine offizielle Kursleitung mehr. Sie ist aus geleiteten Kursen hervorgegangen. In der Mehrzahl besteht sie aus Frauen und Männern, die an mehrtägigen Schreibwerkstätten teilgenommen haben. Dort haben sie gelernt, dass Schreiben und Eingehen auf Texte Freude bereitet, aufregend ist, bisweilen auch anstrengend und sie haben ge-

dungsunterschiede grösser. Man müsste also mit präventiven Maßnahmen arbeiten, die die Entstehung von Lernbarrieren an den Schulen verhindern, aber auch mit kompensatorischen, die den betroffenen Erwachsenen eine ihren Bedürfnissen entsprechende Nachhol- oder Weiterbildung ermöglichen.

²³ Tatsächlich findet Ramseier einen engen Zusammenhang zwischen der Selbstbestimmtheit schulischer Motivation und dem Interesse am lebenslangen Lernen. Das Interesse am lebenslangen Lernen ist bei jenen Schulabgängerinnen und -abgängern hoch, die sich in der Schule und auf sie bezogen eine selbstbestimmte Lernmotivation erworben haben. Späteres lebenslanges Lernen kann in der Grundausbildung dadurch gefördert werden, dass die auf das aktuelle Lernen in der Schule bezogene, selbstbestimmte Motivation gestärkt wird (ebda., S. 20). Es ist darum unverständlich, weshalb die Erwachsenenbildung nur vergleichsweise wenige Möglichkeiten zur Verfügung gestellt hat, wo Erwachsene Grundausbildungen und Erstausbildungen nachholen können. Es bestehen keine ausreichenden Einstiegs- und Nachholmöglichkeiten (Schräder/Naef 1998, S. 16).

merkt, dass die Gruppenatmosphäre die eigene Kreativität anregt, manchmal auch Druck erzeugt, Schreibdruck eben. Längst arbeiten die meisten Mitarbeiter dieser Gruppe auch zuhause an ihren Texten. Es wäre also blauäugig zu glauben, Erwachsene lernten ausschliesslich vorsätzlich. Viele der Lernanstösse erfolgen zufällig. Lernen *en passant* ist aber nicht gleichzusetzen mit oberflächlichem Lernen. Vielfach fliegen den Mitgliedern dieser Gruppe die Motive zu. Sie haben gelernt, sie zu sehen. Zufall ist Lehrmeister. Das heisst aber nichts anderes, als dass Lernen viele Formen kennt. Lernen verläuft oft unbewusst, beiläufig, alltagsbezogen und ohne Vorbereitungshandlungen. Häufig findet es medial statt. Vom Lernen im Kurs unterscheidet sich lernen *en passant* durch die Absichtslosigkeit, die zufälligen lockeren Strukturen und die Ortsungebundenheit. Genau dies sucht die erwähnte, autonom²⁴ lernende Gruppe. Lernzeit *en passant*, lebenslang? Ich folgere: Erwachsenenbildung verläuft dann erfolgreich, wenn sie die motivationale Lage der Erwachsenen und die individuell unterschiedliche Entwicklung gleichermassen berücksichtigt, was der Erfolg des 'Lernfestivals' bestätigt. Das 'Lernfestival' ist ein Anlass, dessen Ziele, Perspektiven und Ergebnisse, das Verhältnis von lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung konkretisiert (Schläfli, Lagger 1997, S 6f.).

Mit dem Lernfestival wollte man das Thema 'Weiterbildung' an die Öffentlichkeit tragen. Man wollte Impulse vermitteln

²⁴ Gegenwärtig wird häufig auf die wachsende Relevanz des autonomen Lernens, des Selbststudiums und Fernunterrichts, auf die Individualisierung des Lernens hingewiesen (Dvorak 1995, S. 8). Dies scheint weniger den Interessen und Bedürfnissen der Individuen zu entspringen, als auf kostengünstigere Formen des Lehrens und Lernens abzielen und zugleich auf eine Entlastung der Unterrichtsinstitutionen und der Lehrenden von der Verantwortung für die tatsächliche Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu verweisen. Was bisher institutionell verantwortet wurde, wird tendenziell nun in den Bereich der Autonomie der Individuen verlagert, ohne dass dafür die notwendigen Prämissen geschaffen wären. Anzumerken bleibt, dass in der neueren Geschichte der Bildung und Erziehung die autodidaktischen Elemente überwogen haben. Noch heute zeichnen sich viele Bildungsprozesse - und wie wir alle wissen ziemlich bedeutende - als autodidaktisch motivierte und realisierte aus. Diese Elemente der Selbstunterrichtung sind weitgehend aus dem Bewusstsein der Lehrenden und der Lernenden verschwunden. An ihrer Stelle finden wir ein Konzept des zwangsweisen, durch erfolgreiche Prüfungen zu bestätigenden, aussengeleiteten Lernens. Ist dadurch die politische, die demokratische Dimension der Erwachsenenbildung wiederzugewinnen? Wie kann unter der Prämisse der Individualisierung der Lernprozesse eine Erwachsenenbildung als ein relativ eigenständiger Bildungssektor aufgebaut werden, in dem die Menschen sich tatsächlich alle jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen aneignen können, die es ihnen gestatten, sowohl ihre Arbeitskraft besser verkaufen, wie auch ihr Leben besser gestalten zu können? (Vgl. ebda., S. 12) Wie kann in einer individualisierten Erwachsenenbildungslandschaft, wo alle lebenslang lernen, und dies in der Regel allein tun, Erwachsenenbildung als ein gesellschaftlicher Bereich gedacht werden, in dem Demokratie verstanden und gelernt wird?

und bisher Unbeteiligte einbeziehen, neue Entwicklungen anregen und innovative Ansätze unterstützen. Die Auswertung des Lernfestivals zeugt davon, dass es gelungen ist, Öffentlichkeit zu schaffen. Das 'Projekt Lernfestival' ist nicht medial verlaufen, sondern auf der Strasse realisiert worden. Das Angebot war breit und vielfältig. Ein Drittel der rund 2000 Aktivitäten²⁵, also etwa 700 Anlässe, fand im Bereich beruflicher Weiterbildung/Berufsbildung statt. Je 200 bis 300 Veranstaltungen finden wir in den Bereichen Kunst und Gesundheit. 70 Tagungen und Workshops mit breitem thematischem Spektrum luden zu Diskussionen ein. 50 Feste und Weiterbildungsmärkte lockerten diese Woche der Weiterbildung auf. Die Organisatoren konstatieren rückblickend ein erstaunliches Mass an Ideen, Aktivitäten, Kontakten und Echos, die das Projekt zu einer Pionierleistung gemacht haben, welche die Erwartungen weit übertrifft hat. Obwohl nicht alles optimal verlaufen sei, überlege man sich, inwieweit 1999 noch origineller, effizienter, ganz anders oder wieder genauso verfahren werden sollte. Beeindruckend ist aber nicht nur die Anzahl, sondern vor allem die Vielfalt der Aktivitäten. Gegen 60% aller waren einmalige Sonderveranstaltungen, was auf viel Kreativität und Originalität hindeutet.²⁶ Die tatsächliche Zahl muss wesentlich höher gelegen haben als die Agenda sie auswies. Die Veranstaltungen zogen durchschnittlich je 80 Personen an, was einer Gesamtzahl von 160.000 BesucherInnen entspricht und die Besucherzahlen von Bildungsmessen, die zwischen 10.000 und 30.000 liegen, weit übertrifft. Die Teilnehmerzahlen reichten von zwei bis zehn Personen bis hin zu über 1000 Personen.^{27,28}

²⁵ auf die Beine gestellt von Dachverbänden, kantonalen Organisationsgruppen, lokalen und regionalen Trägern.

²⁶ Diesen Eindruck bestätigte auch der ausländische Beobachter des Lernfestivals, Günther Dohmen.

²⁷ Man war sich schnell einmal darüber klar, dass für die bildungspolitische Motivation ein einziges Festival nicht genug sei. Bei einem zweiten Festival sollten klarere Forderungen gestellt werden. Wiesen die einen darauf hin, dass die Erwachsenenbildung noch nie so intensiv zum Zug gekommen sei und neue Segmente wenigstens sensibilisieren konnte, hatten die anderen den Eindruck, die Veranstaltungen seien vor allem von Insidern besucht worden. Die Diskussionen verliefen kontrovers. Immerhin glaubte ein Drittel der befragten Veranstalter, neue TeilnehmerInnen angesprochen zu haben. Die Effekte, die Wirkungen, sind schwierig abzuschätzen. Sicher haben die Medien die Sensibilisierung gefördert. Ob sich dies aber in vermehrter Weiterbildungsaktivität niederschlägt, ist schwierig zu beurteilen. Ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Motivierung der TeilnehmerInnen sind Anerkennungspreise, die den Blick auf besondere Lernwege lenken. Sieben Lernbiografien wurden beim nationalen Wettbewerb ausgezeichnet, was die Presse aufgriff. Weniger beachtet von den Medien wurden allerdings die Anerkennungspreise für Institutionen und LernhelferInnen. Deren außerordentliche Leistungen stießen noch auf wenig öffentliches Interesse. Man erreichte ebenso das Ziel, Synergien herzustellen. In allen Regionen

Was bleibt von diesem Feuerwerk, das so viele Menschen in der Erwachsenenbildung und für sie beschäftigt und begeistert hat? Das Lernfestival ist zu einem lernmotivationsgenerierenden Lernprojekt geworden, das übrigens die Veranstalter zwang, Lernen nicht nur zu propagieren, sondern selbst zu praktizieren. In den einzelnen Regionen kooperierten unterschiedlichste Anbieter und Personen. Ein zweites Festival soll thematisch eingegrenzt werden, z.B. auf politische Erwachsenenbildung, Frauen in der Weiterbildung, Wirtschaft und Erwachsenenbildung.²⁹ Fazit: Das Lernfestival scheint neben den genannten anderen Formen der Erwachsenenbildung eine Möglichkeit zu sein, Erwachsene für selbstbestimmte Lernprozesse in Gruppen und allein zu motivieren. Es hat als Experiment begonnen, einer Versuchsschule gleich, damit belegend, dass ungewohnte Formen des Lernens in schulpädagogische und erwachsenenbildnerische Akzentuierung erfolgreich initiiert werden können.

und Kantonen, ebenso wie auf nationaler Ebene, entstanden unterschiedlichste Kontakte, Kooperationsformen, Diskussionsforen. Bei kombinierten Veranstaltungen am selben Ort ergaben sich trotz Konkurrenzsituation erstaunliche Synergien. Allerdings förderte das Festival auch Konflikte zutage, die bereits vorher bestanden hatten.

²⁸ Die erfolgreiche Vernetzung verdankt sich speziell der lokalen und städtischen Komitees. Wie aus der Schlussabrechnung ersichtlich ist, hat die enorme Dynamik und Vielfalt des Lernfestivals weit höhere Ausgaben als geplant verlangt. Verschiedene Dokumente mussten mehrmals nachgedruckt werden und an der Eröffnungsveranstaltung nahmen statt der 200 erwarteten über 300 Personen teil. Statt der veranschlagten 600 bis 700 Veranstaltungen waren es schließlich gegen 2000. Von der Presse wurden 600 Artikel erwartet, am Schluss waren es fast 2000.

²⁹ Es wird nicht mehr der Anspruch sein, alle Regionen zum Mitmachen zu bewegen. Zu bedenken wäre ebenfalls die Entwicklung regionaler Wettbewerbe

4. Reform als success-story? Die Erwachsenenbildung muss aus Schulreformen lernen

Dieser Beitrag geht vom Wunsch aus, die Erwachsenenbildung möge aus den (schwierigen) Erfahrungen der Schulpädagogik mit dem Terminus 'Schulreform' lernen, bevor sie 'lebenslanges Lernen' als erwachsenenpädagogisches Allheilmittel einsetzt. Darauf ist zum Schluss zurückzukommen.

Ich habe unterstellt, was 'Schulreform' für die Schulpädagogik bedeute, entspreche dem 'lebenslangen Lernen' für die Erwachsenenpädagogik. Ich präsentiere dazu eine Grafik, welche das Verhältnis von Schulreform und lebenslangem Lernen hervorhebt, vor der Folie der beiden Bezugsdisziplinen, der Schulpädagogik und der Erwachsenenbildung. Ich kommentiere vergleichend:

Prämissen

Vorgänge der Schulreform wechseln zwischen Normalzustand und hoher Zeit; es gibt gewaltsame Brüche. Erfüllt Schule die an sie gestellten (gesellschaftlichen) Anforderungen nicht mehr, wird sie zur Reform genötigt. Reformpädagogiken entstehen. Das Selbstverständnis der traditionellen Pädagogik verändert sich: Reformpädagogiken müssen abgewogen, diskutiert und integriert werden. Das Problem der 'unkritischen Übernahme' oder der 'radikalen Abwehr' taucht auf

Die Forderung nach lebenslangem Lernen entsteht aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen, welche biographische Verläufe neu formieren. Flexibilität und Verfügbarkeit sind verlangt. Schulwissen und berufliches Wissen reichen für die Lebensbewältigung nicht mehr aus. 'Lebenslanges Lernen' gilt nun als Schlüsselkonzept weiterführender Qualifikation, was die traditionelle Erwachsenenbildung herausfordern muss. Das Problem des 'Sturzes traditioneller Theorien und Praxen durch das neue Paradigma' taucht auf.

Anspruch

Von Schulreform wird eine bessere, zweckdienliche Schule erwartet, eine klientenzentriertere, mehr Zufriedenheit infolge besseren Klimas vermittelnde, eine Schule grösserer Effizienz der Lernprozesse und Unterricht anhand relevanter Inhalte, erarbeitet in einem angenehmen Klima. Das Ziel besteht im 'Lernen des Lernens' - in Abgrenzung zur traditionellen Pädagogik

Lebenslanges lernen soll mehr Wissen vermitteln, mehr Können, mehr berufliche Fertigkeiten, stetiges individuelles Vorwärtskommen, ein besseres, aktiveres Leben. Versprochen werden adäquatere 'coping'-Strategien als sie die traditionelle Erwachsenenbildung vermitteln könnte, die Wissensgesellschaft³⁰ wird beschworen, eine konstruktivistisch begründete Erwachsenenbildung wird konzipiert.

Begründung

Schulreform wird legitimiert aufgrund der Kritik an der traditionellen Schule und der Notwendigkeit einer Reform des Unterrichts. Man will 'vom Kinde aus' gehen, Methodenvielfalt erreichen und vielleicht gar den traditionellen Unterricht stürzen.

Lebenslanges lernen wird verlangt im Kontext einer Ergänzung traditioneller Formen der Erwachsenenbildung und im Zusammenhang mit der Herausforderung durch die Arbeitswelt, was einen tiefgreifenden Wandel der Lernformen bedingt

Themen

Schulreform möchte Erziehung und Unterricht neu balancieren, Lernmotivation ist zentral, das Interesse des Kindes und die Anforderungen des Lehrplans³¹ sollen austariert werden, Etiketten sind: Schulstrukturen, Anschaulichkeit, Innere Differenzierung und Individualisierung der Klasse, 'alte'/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen, Effizienzsteigerung von Lernprozessen, Qualität von Unterricht.

Lebenslanges lernen möchte Lebensführung und Lernprozesse in ein ausgewogenes Verhältnis bringen, den Anfor-

³⁰ vgl. zum Begriff: Nolda 1996

³¹ vgl. Ingram 1979

derungen der Wirtschaft und der Lebenswelt ebenso genügen wie den Interessen der Klientel. Die Gefahr, dass lebenslanges Lernen zum 'lebenslängliches Lernen' regrediert, besteht. Neue Lernformen sind angestrebt (z.B.: Lernfestival, biographische Methode³², Planspiele u.ä., Verbesserung der Didaktik der Erwachsenenbildung

Verläufe

Schulreform startet mit Schulkritik und versucht den 'Neubeginn' unter Einbezug einer Vielzahl von Facetten, darauf entstehen eine erhebliche, unkoordinierte Vielfalt und Versuch der Koordination, wenn nach Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Initiativen gesucht wird; die hohe Zeit der Schulreform führt zu einem Paradigmenwechsel aufgrund einzelner Initiativen; die Diffusion in die bestehende Schullandschaft erfolgt, zuweilen begleitet von Arbeitsbeschaffungsmassnahmen für pädagogisches Expertentum

Der Slogan des lebenslangen Lernens gründet in der Unzufriedenheit mit der bestehenden Erwachsenenbildung, man unternimmt eine Neukonzeption im Zuge der Anforderungen von aussen. Zunächst muss der Begriff 'lebenslanges Lernen' propagiert, dann in eine Strategie erwachsenenbildnerischen Tuns umgesetzt werden - zuweilen begleitet von Arbeitsbeschaffungsmassnahmen für erwachsenenbildnerisches Expertentum. Das Ziel besteht in der lebensweltlichen Begründung nachschulischer Pädagogik³³.

Gehalte

Die Existenz von Schulreform liefert den Beleg, dass Schule reformierbar ist, sie ist ein Signal der Hoffnung an die Lehrkräfte und nach aussen. Sie unterstellt immer, Reform sei unabdingbar, etabliert einen konstant vorhandenen Reformanspruch und infolgedessen einen erheblichen Druck auf die Beteiligten

Lebenslanges lernen liefert den Beleg, dass Erwachsenenbildung reformierbar ist, es ist ein Signal an die Bevölke-

³² vgl. Finger 1992

³³ vgl. dazu Dewe 1994

rung, 'lebenslanges Lernen' sei unabdingbar. Etabliert wird ein neue Form und damit erheblicher Druck auf die Beteiligten, v.a. jene, die nun 'lebenslang lernen' müssen. Bildung wird betrachtet als 'kulturelle Modernisierung'³⁴

Wirkungen

Die Effekte von Schulreform sind ebensowenig belegt wie jene des lebenslangen Lernens.

Einwände der Gegner

Eingewandt wird, Schulreform propagiere einen ungerechtfertigten pädagogischen Optimismus, reformpädagogische Methoden spielten eine dominierende Rolle, Ziele dagegen seien zu schwammig formuliert, man huldige einem entwerteten Wissenserwerb, verfahren prozessorientiert, nicht produktorientiert, 'geistige Zucht' sei ersetzt durch 'Spielerei', die Lehrerautorität verschwinde, Schulreform verfahren politisch blauäugig, weil eine innere Reform nicht ausreiche, also gesellschaftliche Widerstände unterschätze.

Lebenslanges Lernen liefere die Erwachsenenbildung an die Wünsche der Wirtschaft aus, berücksichtige die Klientel nicht, diene monofunktional als Zuliefererin stromlinienförmiger Lernender, deren Flexibilität als Arbeitnehmer schliesslich extensiv ausgenützt werden kann.

Ausgewählte Beispiele

Schulreform: Landerziehungsheime, Schulen in Freier Trägerschaft, staatliche Schulversuche

Erwachsenenbildung: Lernfestival, Langzeitkurse, nicht-traditionelle Lernformen, Fernunterricht

³⁴ Brödel 1997, S. S. 192

Vergleich zweier Verhältnisse: Schulreform und Schulpädagogik; lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung

	Schulreform	lebenslanges Lernen
Prämissen	Wechsel zwischen Normalzustand und hoher Zeit; gewaltsame Brüche. Erfüllt Schule die an sie gestellten (gesellschaftlichen) Anforderungen nicht mehr, wird sie zur Reform genötigt. Reformpädagogiken entstehen. Das Selbstverständnis der traditionellen Pädagogik verändert sich: Reformpädagogiken müssen abgewogen, diskutiert und integriert werden. Problem: Unkritische Übernahme - radikale Abwehr	Gesellschaftliche Bedingungen verursachen veränderte Biographien. Flexibilität und Verfügbarkeit, sind verlangt. Schulwissen und berufliches Wissen reichen für die Lebensbewältigung nicht mehr aus. 'Lebenslanges Lernen' gilt fortan als Schlüsselkonzept einer 'modernen' Erwachsenenbildung. Deren Selbstverständnis wird dadurch herausgefordert. Problem: Sturz traditioneller Theorien durch den neuen Ansatz.
Anspruch	Eine bessere, zweckdienliche Schule, Klientenzentriertheit, mehr Zufriedenheit infolge besseren Klimas, grössere Effizienz der Lernprozesse und relevantere Inhalte, unterrichtet in einem angenehmen Klima. Ziel: Lernen des Lernens - in Abgrenzung zur traditionellen Pädagogik	Mehr Wissen, mehr Können, mehr berufliche Fertigkeiten, stetiges individuelles Vorwärtkommen, besseres, aktiveres Leben. Verspricht, adäquatere 'coping'-Strategien vermitteln zu können als die traditionelle Erwachsenenbildung, Wissensgesellschaft ³⁵ , Konstruktivistisch begründete Erwachsenenbildung.
Begründung	Kritik an der traditionellen Schule, Reform des Unterrichts, 'vom Kinde aus' gehen, Methodenvielfalt erreichen, Umsturz	Ergänzung traditioneller Formen der Erwachsenenbildung, Herausforderung durch die Arbeitswelt, tiefgreifender Wandel angestrebt
Themen	Erziehung und Unterricht als balanciertes Verhältnis, Lernmotivation, Interesse des Kindes und Anforderungen des Lehrplans ³⁶ , Schulstrukturen, Anschaulichkeit, Innere Differenzierung und Individualisierung der Klasse, 'alte'/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen., Effizienzsteigerung von Lernprozessen, Qualität von Unterricht	Lebensführung und Lernprozesse in ein ausgewogenes Verhältnis bringen, den Anforderungen der Wirtschaft und der Lebenswelt ebenso genügen wie den Interessen der Klientel, lebenslanges Lernen als 'lebenslängliches Lernen'. Neue Formen des Lernens (z.B.: Lernfestival, biographische Methode ³⁷ , Planspiele u.ä., Verbesserung der Didaktik der Erwachsenenbildung
Verläufe	Schulkritik und versuchter 'Neubeginn' unter Einbezug einer Vielzahl von Facetten, erhebliche, unkoordinierte Vielfalt; Versuch der Koordination, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Initiativen; hohe Zeit der Schulreform, Paradigmenwechsel aufgrund einzelner Initiativen; Diffusion in die beste-	Unzufriedenheit mit der bestehenden Erwachsenenbildung, Neukonzeption im Zuge der Anforderungen von aussen. Etablieren des Begriffs 'lebenslanges Lernen'. Umsetzen in eine Strategie erwachsenenbildnerischen Tuns. Arbeitsbeschaffungmassnahme für erwachsenenbildnerisches Expertentum. Ziel: le-

³⁵ vgl. zum Begriff: Nolda 1996

³⁶ vgl. Ingram 1979

³⁷ vgl. Finger 1992

	hende Schullandschaft, Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für pädagogisches Expertentum	bensweltliche Begründung nachschulischer Pädagogik ³⁸
Gehalte	Beleg, dass Schule reformierbar ist, Signal der Hoffnung an die Lehrkräfte und nach aussen, Unterstellung, Reform sei unabdingbar, Etablierung eines konstant vorhandenen Reformanspruchs und damit eines erheblichen Drucks auf die Beteiligten	Beleg, dass Erwachsenenbildung reformierbar ist, Signal an die Bevölkerung, 'lebenslanges Lernen' sei unabdingbar. Etablierung der neuen Form und damit eines erheblichen Drucks auf die Beteiligten, v.a. jene, die nun 'lebenslang lernen' müssen. Bildung als 'kulturelle Modernisierung' ³⁹
Wirkungen	nicht belegt	nicht belegt
Einwände der Gegner	Ungerechtfertigter pädagogischer Optimismus, reformpädagogische Methoden spielen dominierende Rolle, Ziele dagegen sind nur schwammig formuliert, entwerteter Wissenserwerb, Prozessorientierung, nicht Produktorientierung, 'geistige Zucht' ersetzt durch 'Spielereien', Lehrerautorität verschwindet, politisch blauäugig, innere Reform reicht nicht aus, gesellschaftliche Widerstände unterschätzt.	Auslieferung der Erwachsenenbildung an die Wünsche der Wirtschaft, Nichtberücksichtigung der Klientel, Monofunktionalität der Erwachsenenbildung als Zuliefererin stromlinienförmiger Lernender, deren Flexibilität als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer schliesslich extensiv ausgenützt werden kann.
ausgewählte Beispiele	Landerziehungsheime, Arbeitsschule, Alternativschulen, Freie Schulen	Lernfestival, Langzeitkurse, nicht-traditionelle Lernformen, Fernunterricht

Fazit

Meine Ausgangsthese postuliert ein analoges Verhältnis von Schulreform und Schulpädagogik zu Lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung. Sowohl Schulreform und lebenslanges Lernen stellen die jeweiligen Provokationen dar, mit denen Schulpädagogik oder Erwachsenenbildung umgehen lernen muss. Weil das Verhältnis von Schulreform und Schulpädagogik, also von Hoch-Zeit und Normalzustand seit zweihundert Jahren besteht, lässt sich daraus lernen. Dies gilt insbesondere für die Erwachsenenbildung, die durch die Rede von der Notwendigkeit des 'lebenslangen Lernens' erst in jüngster Zeit herausgefordert worden ist. Die Reaktionen der Schulpädagogik auf Schulreform, also kritiklose Akzeptanz aufgrund hoffnungsfroher Überschätzung, also radikale Abwehr infolge elitärer Ignoranz, also lasches laissez-faire unter befremdetem Wegsehen haben bislang in die Irre geführt. Das Verhältnis zwischen

³⁸ vgl. dazu Dewe 1994

³⁹ Brödel 1997, S. S. 192

Schulreform und Pädagogik wird erst produktiv zu bearbeiten sein, wenn eine skeptische Debatte über den Stellenwert von pädagogischen Reformen lanciert sein wird, welche einen balancierten, aber labilen, kritischen, aber wohlwollenden Bezug zwischen hoher Zeit und Normalzustand zulässt. Davon sind wir noch weit entfernt. Dasselbe gilt für die Erwachsenenbildung: Das Verhältnis zwischen lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung wird sich erst klären, wenn eine skeptische Debatte über den Stellenwert des lebenslangen Lernens lanciert sein wird, welche einen balancierten, aber labilen, kritischen, aber wohlwollenden Bezug zwischen bisherigen Prämissen der Erwachsenenbildung und den Implikaten der Forderung nach lebenslangem Lernen zulässt. Die Erfahrungen der Schulpädagogik mit Schulreformen sollte die Erwachsenenbildung gezielt nutzen.

Falls jedoch der Diskurs um die Position von Bildung in der modernen Gesellschaft das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und 'lebenslangem Lernen' dereinst geklärt hat (Dewe, Hüge 1988), wird andererseits die Schulpädagogik, insbesondere die Schulpädagogik einmal mehr von der Erwachsenenbildung lernen können - wie sie dies bis heute tun muss, etwa wenn es um lernerbezogene Methoden der Wissensvermittlung geht.

Literatur

- Arnold, R., Lebendiges Lernen, Baltmannsweiler 1996
Astleitner, H., Leutner, D., Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., 1/1998, S. 105-123
Bandau, S. (Hrsg.), Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch, Köln 1996
Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft, Stuttgart 1980
Benner, D., Kemper, H., Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Fernuniversität/Gesamthochschule Hagen, Hagen 1993
Brödel, R. (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen, Opladen 1997
Delors, J. (Hrsg.), Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), Lernfähigkeit - unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied 1997
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), Lebenslanges Lernen - Selbstorganisiert, Deutscher Volkshochschul-Verband, Nr. 6, Frankfurt am Main 1997
Dewe, B., Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben, Bad Heilbrunn 1994
Dewe, B.; Frank, G.; Hüge, W., Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch, München 1988.

- Dvorák, J., Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise, in: Erwachsenenbildung in Österreich, 4/1995, S. 8-13
- Finger, M., Wie es zur biographischen Methode kam, in: Education permanente, 1/1992, S. 8-11
- Geissler, K.A., Lernen-lebenslänglich, in: Education permanente, 1/1997, S. 16-19
- Gonon, P., Bildungstransfer - ein Thema für die Weiterbildung, in: Education permanente 1997/3, S. 6-8
- Gonon, P., Evaluation und Erwachsenenbildung: Versuch einer Übersicht, in: Education permanente, 4/1992, S. 203-205
- Grunder, H. U. (Hrsg.), Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Hohengehren 1996
- Grunder, H. U., Badertscher, H. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und der Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, Bern 1996
- Grunder, H. U., Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung, Bern/Grosshöchstetten 1993
- Ingram, J. B., Curriculum integration and lifelong education. A contribution to the improvement of school curricula, 1979
- Kanz, H. (Hrsg.), Bundesrepublikanische Bildungsgeschichte 1949-89, Bd. 1 u. 2, Frankfurt am Main u.a. 1989
- Kemper, H., Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Teile I und II, Weinheim 1990
- Lenz, W., Modernisierung der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung in Österreich, 4/1994, S. 2-4
- Nacke, B. (Hrsg.), bzw. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dez. 1995 in Bensburg, Würzburg 1996
- Nolda, S. (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft, Bad Heilbrunn 1996
- Pöggeler, F., Europa als Problem und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Das ERASMUS-Studium Erwachsenenbildung, in: Education permanente, 2/1991, S. 122-126
- Ramseier, E., Schule und lebenslanges Lernen, in: Education permanente, 1/1998, S. 18-20
- Rebel, Kh., selbstgesteuertes Lernen - Eine Real-Utopie mit Augenmass, in: Lehren und Lernen, Zeitschrift des LEU, 1/1998
- Roth-Hunkeler, Th., Lernen . im Kurs und en passant, in: Education permanente, 1/1996, S. 3-8
- Schläfli, A., Lagger, H.-P., Das Lernfestival: Ziele, Resultate, Perspektiven, in: Education permanente, 1/1997, S. 6-12
- Wedemeyer, C. A., Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. Bearb. v. Karlheinz Rebel; 2., überarb. u. erg. Neuausgabe, Weinheim und Basel 1989
- Weisser, J., Transfer: Konzept zwischen Ideologie und Technologie, in: Education permanente, 3/1997, S. 35-37

Hans-Ulrich Grunder, Prof. Dr. phil. I habil.
Pädagogische Hochschule der FHNW
Leiter Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum
Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
CH-4502 Solothurn / Schweiz

Tel. 0041 32 628 6 656
Fax 0041 32 628 6 780

hansulrich.grunder@fhnw.ch
www.fhnw.ch

Schulreform und lebenslanges Lernen* **Zwei belastete Slogans als Basis für programmatische Konzepte**

Gang der Argumentation

Ich breite den Kontext von Schulreform und Erwachsenenbildung aus, indem ich zunächst knapp dem Zusammenhang von Schule und Schulreform (2.), dann demjenigen von Erwachsenenpädagogik und lebenslangem Lernen (3.) nachgehe, um schliesslich die beiden Konzepte schulpädagogisch und erwachsenenpädagogisch zu vergleichen (4.). Dies erfolgt mittels eines Rasters, der die Termini, Anstösse, Prämissen, Begründungen, Themen, Verläufe, Gehalte, Einwände und Wirkungen enthält.

Inhalt

1. Spurensuche: Ein undurchsichtiger Zusammenhang
2. 'Schulreform' als Reformkonzept für Schule und Unterricht
3. 'Lebenslanges Lernen' als Reformkonzept der Erwachsenenpädagogik
4. Reform als success-story? Die Erwachsenenbildung muss aus Schulreformen lernen

These

- 'Schulreform' stellt das Konzept dar, womit die Schulpädagogik die Institution Schule verbessern will.
- Lebenslanges Lernen stellt das Konzept dar, womit die Erwachsenenpädagogik die Erwachsenenbildung verbessern will.
- Will man das Konzept des 'lebenslangen Lernens' als erwachsenenpädagogisches Reforminstrument benützen, ist aus den (schwierigen) Erfahrungen der Schulpädagogik mit dem Begriff 'Schulreform' lernen.

Begriffe

a) Reform der Unterrichtsmethode als Schulreform

Die Studie berücksichtigt 3500 von rund 10000 Lehrkräften, die alte/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen bereits einsetzen. Erstes Fazit: 6500 von ihnen realisieren alte/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen nicht. Die Ergebnisse sind aber nicht nur entmutigend:

- Die Lehrkräfte kennen die 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen offensichtlich zu wenig.
- Etliche Lehrkräfte setzen ein breites Spektrum an 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen im Unterricht ein.
- Die Lehrkräfte wenden lediglich einen kleinen Prozentsatz der 'alten'/'neuen' Arbeits- und Unterrichtsformen *täglich* an.
- Die Lehrkräfte kooperieren bei didaktisch bekannten Unterrichtsformen weniger als bei komplexeren Arbeits- und Unterrichtsformen.

* Referat, gehalten anlässlich der Tagung der International Association for the Humanization of Education (IAHE), St. Petersburg, 11.2012-15.9.2012.

-Die Lehrkräfte wenden 'alte'/'neue' Arbeits- und Unterrichtsformen dann nicht an, wenn sie sie zuwenig kennen.

Dies stellt ein ernüchterndes und zugleich motivierendes Fazit für die Beschäftigung mit didaktischen Vorlagen aus reformpädagogischer Zeit dar, die ihre Relevanz für die Schulreform vermutlich nicht einbüßen werden.

b) Reform

Der Terminus Reform entstammt dem lateinischen Wort *reformare*, das ursprünglich umgestalten, verwandeln bedeutete (Benner, Kemper 1993, S.1). Unter einem Reformator verstand man einen Menschen, der bestimmte Verhältnisse zu verändern wusste, so dass sich ihr vernünftiger Sinn erneuerte. Die Erneuerung des Glaubens im 16. Jahrhundert wird darum mit dem Wort Reformation umschrieben. Bezieht man das Wort Gegenreformation ein, entsteht ein Dilemma: Reformieren ist zwar mit der erneuernden Rückkehr zu vorgegebenen Sinnbestimmungen verbunden. Es geht nicht explizit um die Produktion von neuem Sinn und alternativen Handlungsmöglichkeiten. Die ältere Bedeutung des Wortes umfasst demzufolge unseren heutigen Wortgebrauch nicht mehr. Beachtet man das Wortfeld, dann erkennen wir Reformen zumeist im politischen Sektor. Dort geht es jedoch nicht darum, reformierend zu vergessenen, ursprünglichen Zuständen zurückzukehren. Vielmehr soll die Zukunft nach Kriterien gestaltet werden, die von Menschen erdacht, gefunden und als wertvoll und erstrebenswert erachtet werden. Jede Pädagogik ist insoweit Reformpädagogik gewesen, als sie - wie der vorneuzeitliche Comenius - alles aus den inneren Gründen zu begreifen suchte.

Literatur

- Arnold, R., Lebendiges Lernen, Baltmannsweiler 1996
- Astleitner, H., Leutner, D., Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., 1/1998, S. 105-123
- Bandau, S. (Hrsg.), Schule und Erziehungswissenschaft im Umbruch, Köln 1996
- Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft, Stuttgart 1980
- Benner, D., Kemper, H., Zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Fernuniversität/Gesamthochschule Hagen, Hagen 1993
- Brödel, R. (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen, Opladen 1997
- Delors, J. (Hrsg.), Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), Lernfähigkeit - unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied 1997
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), Lebenslanges Lernen - Selbstorganisiert, Deutscher Volkshochschul-Verband, Nr. 6, Frankfurt am Main 1997
- Dewe, B., Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben, Bad Heilbrunn 1994
- Dewe, B.; Frank, G.; Hüge, W., Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch, München 1988.
- Dvorák, J., Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise, in: Erwachsenenbildung in Österreich, 4/1995, S. 8-13
- Finger, M., Wie es zur biographischen Methode kam, in: Education permanente, 1/1992, S. 8-11
- Geissler, K.A., Lernen-lebenslanglich, in: Education permanente, 1/1997, S. 16-19
- Gonon, P., Bildungstransfer - ein Thema für die Weiterbildung, in: Education permanente 1997/3, S. 6-8
- Gonon, P., Evaluation und Erwachsenenbildung: Versuch einer Übersicht, in: Education permanente, 4/1992, S. 203-205
- Grunder, H. U. (Hrsg.), Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Hohengehren 1996
- Grunder, H. U., Badertscher, H. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und der Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, Bern 1996
- Grunder, H. U., Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung, Bern/Grosshöchstetten 1993
- Ingram, J. B., Curriculum integration and lifelong education. A contribution to the improvement of school curricula, 1979
- Kanz, H. (Hrsg.), Bundesrepublikanische Bildungsgeschichte 1949-89, Bd. 1 u. 2, Frankfurt am Main u. a. 1989

Kemper, H., Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Teile I und II, Weinheim 1990

Lenz, W., Modernisierung der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung in Österreich, 4/1994, S. 2-4

Nacke, B. (Hrsg.), bzw. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dez. 1995 in Bensburg, Würzburg 1996

Nolda, S. (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft, Bad Heilbrunn 1996

Pöggeler, F., Europa als Problem und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Das ERASMUS-Studium Erwachsenenbildung, in: Education permanente, 2/1991, S. 122-126

Ramseier, E., Schule und lebenslanges Lernen, in: Education permanente, 1/1998, S. 18-20

Rebel, Kh., Selbstgesteuertes Lernen - Eine Real-Utopie mit Augenmass, in: Lehren und Lernen, Zeitschrift des LEU, 1/1998

Roth-Hunkeler, Th., Lernen . im Kurs und en passant, in: Education permanente, 1/1996, S. 3-8

Schläfli, A., Lagger, H.-P., Das Lernfestival: Ziele, Resultate, Perspektiven, in: Education permanente, 1/1997, S. 6-12

Wedemeyer, C. A., Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. Bearb. v. Karlheinz Rebel; 2., überarb. u. erg. Neuauflage, Weinheim und Basel 1989

Weisser, J., Transfer: Konzept zwischen Ideologie und Technologie, in: Education permanente, 3/1997, S. 35-37

Vergleich zweier problematischer Bezüge: Schulreform und Schulpädagogik - Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung

	Schulreform	Lebenslanges Lernen
Prämissen	Wechsel zwischen Normalzustand und hohe Zeit; gewaltsame Brüche. Erfüllt Schule die an sie gestellten (gesellschaftlichen) Anforderungen nicht mehr, wird sie zur Reform genötigt. Reformpädagogiken entstehen. Das Selbstverständnis der traditionellen Pädagogik verändert sich: Reformpädagogiken müssen abgewogen, diskutiert und integriert werden. Problem: Unkritische Übernahme - radikale Abwehr	Gesellschaftliche Bedingungen verursachen veränderte Biographien. Flexibilität und Verfügbarkeit, sind verlangt. Schulwissen und berufliches Wissen reichen für die Lebensbewältigung nicht mehr aus. 'Lebenslanges Lernen' gilt fortan als Schlüsselkonzept einer 'modernen' Erwachsenenbildung. Deren Selbstverständnis wird dadurch herausgefordert. Problem: Sturz traditioneller Theorien und Praxen durch den neuen Ansatz.
Anspruch	Eine bessere, zweckdienliche Schule, Klientenzentriertheit, mehr Zufriedenheit infolge besserer Atmosphäre, erhöhte Effizienz der Lernprozesse und relevantere Inhalte, unterrichtet in einem lernfreundlichen, emotional angenehmen Klima. Ziel: Lernen des Lernens - in Abgrenzung zur traditionellen Pädagogik	Mehr Wissen, mehr Können, mehr berufliche Fertigkeiten, stetiges individuelles Vorwärtkommen, besseres, aktiveres Leben. Verspricht, adäquatere 'coping'-Strategien vermitteln zu können als die traditionelle Erwachsenenbildung, Wissensgesellschaft, konstruktivistisch begründete Erwachsenenbildung.
Begründung	Kritik an der traditionellen Schule, Reform des Unterrichts, 'vom Kinde aus' gehen, Methodenvielfalt erreichen, Umsturz/Umwandlung	Ergänzung traditioneller Formen der Erwachsenenbildung, Herausforderung durch die Arbeitswelt, Ziel: tiefgreifende Veränderung
Themen	Erziehung und Unterricht als balanciertes Verhältnis, Lernmotivation, Interesse des Kindes und Anforderungen des Lehrplans, Schulstrukturen, Anschaulichkeit, Innere Differenzierung und Individualisierung der Klasse, 'al-	Lebensführung und Lernprozesse in ein ausgewogenes Verhältnis bringen, den Anforderungen der Wirtschaft und der Lebenswelt ebenso genügen wie den Interessen der Klientel, lebenslanges Lernen als 'lebens-

	te' / ' neue' Arbeits- und Unterrichtsformen, Effizienzsteigerung von Lernprozessen, Qualität von Unterricht	längliches Lernen'. Neue Formen des Lernens (z.B.: Lernfestival, biographische Methode, Planspiele u.ä., Verbesserung der Didaktik der Erwachsenenbildung
Verläufe	Schulkritik und versuchter 'Neubeginn' unter Einbezug einer Vielzahl von Facetten, erhebliche, unkoordinierte Vielfalt; Versuch der Koordination, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Initiativen; hohe Zeit der Schulreform, Paradigmenwechsel aufgrund einzelner Initiativen; Diffusion in die bestehende Schullandschaft, Arbeitsbeschaffungsmassnahme für pädagogisches Expertentum	Unzufriedenheit mit der bestehenden Erwachsenenbildung, Neukonzeption im Zuge der Anforderungen von aussen. Etablieren des Begriffs 'lebenslanges Lernen'. Umsetzen in eine Strategie erwachsenenbildnerischen Tuns. Arbeitsbeschaffungsmassnahme für erwachsenenbildnerisches Expertentum. Ziel: lebensweltliche Begründung nachschulischer Pädagogik
Gehalte	Beleg, dass Schule reformierbar ist, Signal der Hoffnung an die Lehrkräfte und nach aussen, Unterstellung, Reform sei unabdingbar, Etablierung eines konstant vorhandenen Reformanspruchs und damit eines erheblichen Drucks auf die Beteiligten	Beleg, dass Erwachsenenbildung reformierbar ist, Signal an die Bevölkerung, 'lebenslanges Lernen' sei unabdingbar. Etablierung der neuen Form und damit eines erheblichen Drucks auf die Beteiligten, v.a. auf jene, die nun 'lebenslang lernen' müssen. Bildung als 'kulturelle Modernisierung.
Wirkungen	nicht belegt	nicht belegt
Einwände der Gegner	Ungerechtfertigter pädagogischer Optimismus, reformpädagogische Methoden spielen dominierende Rolle, Ziele dagegen sind nur schwammig formuliert, entwerteter Wissenserwerb, Prozessorientierung, nicht Produktorientierung, 'geistige Zucht' ersetzt durch 'Spielereien', Lehrerautorität verschwindet, politisch blauäugig, innere Reform reicht nicht aus, gesellschaftliche Widerstände unterschätzt.	Auslieferung der Erwachsenenbildung an die Wünsche der Wirtschaft, Nichtberücksichtigung der Klientel, Monofunktionalität der Erwachsenenbildung als Zuliefererin stromlinienförmiger Lernender, deren Flexibilität als Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen schliesslich extensiv ausgenutzt werden kann.
ausgewählte Beispiele	Landerziehungsheime, Arbeitsschule, Alternativschulen, Freie Schulen	Lernfestival, Langzeitkurse, nicht-traditionelle Lernformen, Fernunterricht