

Daniela Rothe

# LEBENSLANGES LERNEN ALS PROGRAMM

*Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*

campus



## Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
Teil A	
Lebenslanges Lernen in der Erwachsenenbildungsforschung - Muster der Bezugnahme und Forschungsergebnisse	19
1 Wie die akademische Erwachsenenbildung die Bildungspolitik beobachtet: Zwischen Analyse und Verdopplung	24
1.1 Die Rezeption und Darstellung bildungspolitischer Konzepte und Positionen	25
1.2 Bildungspolitische Dokumente als Gegenstand der Analyse	35
1.3 Kritische Bezugnahmen	40
1.4 Die Übersetzung bildungspolitischer Programme in Praxiszusammenhänge	46
1.5 Beobachtungen und Diskussion aus feldtheoretischer Perspektive	49
2 Lebenslanges Lernen als Forschungsprogramm der Erwachsenenbildung	52
2.1 Die Forschungsprogramme und ihre Hintergrundkonstruktionen	53
2.2 Lebenslanges Lernen: Bildungspolitisches Konzept oder wissenschaftlicher Begriff?	62
2.3 Theoretische Perspektiven und Forschungsgegenstände	66
2.4 Beobachtungen und Diskussion aus feldtheoretischer Perspektive	70
3 Theorie und Empirie des Lernens in der Lebensspanne	75
3.1 Biographietheoretische Perspektiven auf Lernprozesse im Lebensverlauf	77
3.2 Lebenslanges Lernen und die Universalisierung des Pädagogischen	123
3.3 Gouvernamentalität als theoretische Perspektive auf Lebenslanges Lernen	138
3.4 Beobachtungen und Diskussion aus feldtheoretischer Perspektive	158
4 Zwischenfazit und Ausgangspunkte für die diskursanalytische Untersuchung	164

## Teil B

Lebenslanges Lernen als diskursive Formation im bildungspolitischen Feld –  
Theoretische Grundlagen und methodisches Vorgehen 171

5 Konkretisierung des Untersuchungsgegenstandes 175

5.1 Die Individualisierung der Untersuchungseinheit 178

5.2 Die Ordnung der diskursiven Formation: Subjektpositionen und Mechanismen der  
Kontrolle 189

5.3 Die Produktivität der diskursiven Formation: Gegenstände und Begriffe 194

6 Methodisches Vorgehen 199

6.1 Die Konstruktion des Datenkorpus 199

6.2 Die Auswertungsstrategie 209

## Teil C

Diskursanalytische Rekonstruktionen 213

7 Die zeitliche Ordnung der diskursiven Formation 215

7.1 Die Renaissance Lebenslangen Lernens in der europäischen und internationalen  
Bildungspolitik 216

7.2 Lebenslanges Lernen als Lernbewegung: Nachträgliche Anschlüsse an internationale  
Konzepte 229

7.3 Lebenslanges Lernen als Programm einer neuen Bildungsreform:  
Reformempfehlungen und Entwicklungsprogramme 238

7.4 Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Strategie: Diskursive Schließungen 251

7.5 Merkmale der diskursiven Formation Lebenslanges Lernen in der deutschen  
Bildungspolitik: Zusammenfassende Diskussion 262

8 Die Gegenstände der diskursiven Formation 270

8.1 Gesellschaftlicher Wandel als Hintergrundkonstruktion 271

8.2 Lernen als Imperativ der Lebensführung 293

8.3 Chancengleichheit - Chancengerechtigkeit - Bildungsgerechtigkeit: Konzeptionelle  
Transformationen im Zugang zu Bildung 355

Teil D	
Abschlussdiskussion	391
9 Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm	393
9.1 Die Merkmale der diskursiven Formation und die Konstruktion der Gegenstände: Zentrale Ergebnisse der diskursanalytischen Rekonstruktionen	395
9.2 Lernen als Imperativ der Lebensführung statt Reform des Bildungswesens	400
9.3 Das Feld der Erwachsenenbildungsforschung und der bildungspolitische Diskurs	406
9.4 Reflexion des methodisch-methodologischen Vorgehens	410
9.5 Forschungsperspektiven	414
Teil E	
Anhang - Überblick über das Datenkorpus	418
Institutionalisierte Sprecher: Abkürzungen und Überblick	420
Dokumentformate: Abkürzungen und Überblick	421
Tabellarische Übersicht über das Datenkorpus	424
Literatur	442

Bildungspolitik ist wieder ein Thema, und das nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse. Nach zwei Jahrzehnten der Stagnation beginnt in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zögerlich in fachpolitischen Kontexten und von der allgemeinen Öffentlichkeit zunächst kaum wahrgenommen eine erneute Auseinandersetzung über bildungspolitische Grundsatzfragen - beispielsweise die Strukturen der Bildungsfinanzierung, die inhaltliche Ausgestaltung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen, die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Weiterbildung. Lebenslanges Lernen ist einer der zentralen Topoi in dieser Debatte. Der Begriff ist zwar nicht neu, aber keineswegs identisch mit den internationalen bildungspolitischen Konzepten der 1970er Jahre, an die er anschließt. Lebenslanges Lernen bewegt sich zwischen der Verheißung neuer individueller und gesellschaftlicher Perspektiven durch die Ausdehnung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten und der inzwischen weithin etablierten Anforderung, das Leben als kontinuierlichen Lernprozess zu begreifen.

Das Interesse, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, hat sich aus der Beobachtung verschiedener Formen des Umgangs mit dem Begriff "Lebenslanges Lernen" in der Öffentlichkeit und in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Erwachsenenbildungsforschung entwickelt. So verweist dieser Begriff in Abhängigkeit vom Kontext auf ein bildungspolitisches Konzept, ein alltäglich zu beobachtendes Phänomen, eine moralische Verpflichtung oder dient lediglich als Worthülse, für die von allen Seiten Zustimmung erwartbar ist, auch wenn ihr konkreter Inhalt unklar bleibt. Diese Unklarheit scheint zudem für unterschiedliche Felder zu gelten: den Alltag, die Bildungspraxis, aber auch die Wissenschaft.

Eine zentrale Prämisse dieser Arbeit ist die Annahme, dass die Rede über Lebenslanges Lernen, unabhängig davon, ob man sie für angemessen hält, Wirksamkeit entfaltet, auch wenn (noch) nicht gesagt werden kann, worin diese genau besteht. Wirksamkeit meint in diesem Fall nicht, dass die Prozesse eintreten, die mit den verschiedenen Konzeptionen intendiert sind, sondern dass die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse, in denen Lebenslanges Lernen verhandelt wird, verändern, was gesellschaftlich als Lernen anerkannt wird und was nicht. Die Rede vom Lebenslangen Lernen nimmt Einfluss darauf, wie über Lernen gedacht wird, in welcher Weise Lernbedingungen und -verhältnisse verändert und gestaltet werden, wie Akteure sich selbst und ihr eigenes Tun verstehen - als Lernende, als Lehrende, als Professionelle in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens - und wie sie ihre eigenen Lernprozesse organisieren oder Einfluss auf das Lernen anderer zu nehmen suchen. Insofern ist es nicht nur interessant, genauer zu untersuchen, was unter diesem Begriff verhandelt wird, sondern auch notwendig, genauer hinzusehen, um die seit einigen Jahren stattfindenden Veränderungen der gesellschaftlichen Lernverhältnisse besser verstehen zu können. Bildungspolitische und disziplinäre Diskurse spielen in diesem Gefüge eine zentrale Rolle, weil sie sowohl bestimmte Problembeschreibungen erzeugen und durchsetzen als auch entsprechende Lösungsperspektiven entwickeln, die relevante Kontexte für pädagogisches Handeln und Alltagshandeln darstellen.

Vor diesem Hintergrund können die Forschungsinteressen und Fragestellungen dieser Arbeit auf drei Ebenen präzisiert werden: auf der gegenstandsbezogenen, auf der theoretisch-methodischen und der bildungspolitischen Ebene.

## Gegenstandsbezogene Interessen

Betrachtet man die Dauer der Auseinandersetzung um den Begriff Lebenslanges Lernen, erscheint klärungsbedürftig, warum er nach mehr als zehn Jahren anhaltender bildungspolitischer (stellvertretend Gerlach 2000, Schemmann 2007) und wissenschaftlicher Diskussion (stellvertretend Alheit/Dausien 2000, Brödel (Hrsg.) 1998, Alheit/von Felden (Hrsg.) 2009, Herzberg (Hrsg.) 2008, Kade/Seitter 1996) noch immer diffus und vieldeutig erscheint. Der Konsens über den Begriff reicht aus, um miteinander zu diskutieren, und ist offen genug, die Diskussion fortzusetzen und immer neue Aspekte damit verbinden zu können. Nach wie vor scheint unklar, ob und gegebenenfalls welchen inhaltlichen Gehalt der Begriff im erziehungswissenschaftlichen Feld hat und wofür er in der bildungspolitischen Diskussion steht.

Die vorliegende Studie versucht eine etwas andere Perspektive einzunehmen, um an dieser Klärung zu arbeiten. Mich interessiert nicht vorrangig, was Lebenslanges Lernen ist, sondern wie Lebenslanges Lernen ab Mitte der 1990er Jahre über eine Dauer von etwa zehn Jahren thematisiert und konstruiert wird. Zwei Dinge stehen dabei im Vordergrund: zu klären, wie im wissenschaftlichen Kontext der deutschen Erwachsenenbildungsforschung mit Lebenslangem Lernen umgegangen wird, und die bildungspolitische Auseinandersetzung zu untersuchen, die in Deutschland unter Bezugnahme auf dieses Konzept stattgefunden hat.

Forschung über Bildungspolitik ist in Deutschland kein sehr intensiv bearbeitetes Feld. Systematische Forschung über aktuelle Bildungspolitik jenseits von Schulpolitik (wie z.B. Tillmann u.a. 2008) gibt es in Deutschland kaum, wenn man von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern absieht, die sich zum Teil sehr kritisch mit bestimmten Teilaspekten derzeitiger bildungspolitischer Entwicklungen beschäftigen (z.B. Lohmann 2007, Lohmann/Rilling (Hrsg.) 2002). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass gegenwärtig unter dem Stichwort "Educational Governance" (z.B. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger (Hrsg.) 2007) ein neues Forschungsfeld entsteht, das sich unter anderem mit der empirischen Analyse von politischen Steuerungsprozessen im Bildungswesen beschäftigt. Der Mangel an Forschung über bildungspolitische Entwicklungen wird auch in den Einführungen zur Bildungspolitik (vgl. Fuchs/Reuter 2000, Münch 2002, Pechar 2006) sichtbar, die primär als beschreibende Darstellungen zum Beispiel der Akteure, Institutionen, Gremien und historischen Phase angelegt sind, aber kaum theoretische oder empirische Zugänge zur Forschung über Bildungspolitik beinhalten. Insofern galt es zu Beginn der Arbeit überhaupt erst einen theoretischen Zugang zu finden, mit dem die benannten Fragen und Interessen begründet verfolgt werden können.