

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Bildung - Risiko - Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne

Das Konzept des lebenslangen Lernens, das in den letzten dreißig Jahren eine prominente Begriffskarriere durchlaufen hat, läßt sich auf ganz unterschiedlichen Theorie- und Praxisebenen thematisieren: als erziehungswissenschaftliches Theoriekonzept, als bildungspolitisches Handlungskonzept, als institutionelles Didaktikkonzept oder als subjektives Aneignungskonzept. Mit jeder dieser Perspektiven verbinden sich unterschiedliche Ausschnitte und Wertungen, die bei seiner Betrachtung dominieren. Allerdings hat sich das lebenslange Lernen unabhängig von den mit ihm verbundenen rhetorischen (Bildungs-)Topoi sowohl als gesellschaftliche Institution als auch als biographisch-lebensweltliche Praxis mittlerweile zu einer unhintergehbaren Realität moderner Gesellschaften entwickelt - mit weitreichenden Konsequenzen nicht nur für die Bildungslandschaft, sondern auch für die individuellen Bildungsverläufe. Das lebenslange Lernen hat sich als institutionelle Realität, soziale Norm und subjektive Erfahrung gesellschaftsweit und biographieumfassend etabliert und ist zu einem - mehr oder weniger - bedeutenden Motor kollektiver und individueller Entwicklung in modernen Gesellschaften avanciert. Dabei hat es sich zunehmend von der Bindung an die Erwachsenenbildung als seinem privilegiertem Ort gelöst. Diese ist neben vielen anderen Lernkulturen und Aneignungsverhältnissen einer unter anderen „Möglichkeitsräumen“ (Kade/Seitter 1996) lebenslangen Lernens (vgl. auch Brödel 1997; Mader 1996). Dieses konstituiert sich als gesellschaftlicher Gesamtzusammenhang erst aus dem Zusammenspiel von Institutionen bzw. Organisationen, Interaktionen und individuellern Nutzern. Die Modernität des lebenslangen Lernens als einer historisch spezifischen Institutionalisierungsform der Pädagogik basiert - verglichen mit Organisationen wie etwa der Schule oder der Volkshochschule als den hergebrachten Modelle des Erziehungs- und Bildungssystems - gerade auf seinem offenen und dynamischen Netzwerkcharakter (vgl. Kade 1997c).

Wenn wir im folgenden unterschiedliche Perspektiven auf das lebenslange Lernen richten, so geschieht dies in der Absicht, seinen vereinfachenden unilateralen und unidimensionalen Deutungen die Multifunktionalität und Offenheit, die im Kontext empirischer Studien nachgewiesen wurden, ent-

gegenzusetzen. Das lebenslange Lernen ist als gesellschaftliche Institution in vielfältiger Weise nutzbar, anschlussfähig, passungsbereit und wird von den Individuen - auch entgegen den offiziellen bildungsprogrammatischen Intentionen - in unterschiedlichsten Kombinationen in ihre alltägliche Lebenspraxis integriert. Es kann sowohl in einer emanzipatorischen Steigerungsperspektive als auch in einer gesellschaftlichen Zwangsperspektive gedeutet werden (1), es kann sowohl eine Institution der Risikobewältigung als auch der Risikoerzeugung darstellen (2) und es kann schließlich als Medium gegenwartsbezogener, genußvoller Aneignung rekonstruiert werden (3).

1. Lebenslanges Lernen zwischen Emanzipation und Obligation

Das Konzept des lebenslangen Lernens steht seit seiner Einführung während der 60er Jahren im Kontext der bildungspolitischen Debatten über die grundlegenden Strukturreformen des Bildungswesens im Spannungsfeld sehr unterschiedlicher Wertungen (vgl. Knoll 1974; Becker 1980; Dewe 1997; Meier/Rabe-Kleberg 1993):

Aus einer positiv-affirmativen Perspektive heraus wurde und werden die demokratisch-emanzipatorischen Potentiale des lebenslangen Lernens betont: Emanzipation wird dabei einerseits verstanden als individuelle Steigerungsmöglichkeit und Vervollkommenungsperspektive, als Verlängerung bzw. zeitgemäße Neufassung des Bildungsbegriffs, als seine zeitlich adäquate und empirisch auslegbare Verlaufsform. Mit dieser Thematisierung des lebenslangen Lernens im Anschluß an den traditionellen *Bildungsdiskurs* wird es zum präferierten Medium subjektiver Weltaneignung und zum Träger von Entfaltungs-, Entwicklungs- und Steigerungsperspektiven, wie sie für das klassische Bildungskonzept charakteristisch sind. Emanzipation wird andererseits jedoch auch im Sinne der Realisierung biographischer Möglichkeiten, der Befreiung der Individuen aus traditionellen Verhaftungen verstanden - und damit als ein positiv besetzter Möglichkeitsraum, der den Subjekten biographische Selbstenfaltungsmöglichkeiten bietet. Mit dieser Thematisierung wird das lebenslange Lernen anschlussfähig an den *Individualisierungsdiskurs*, der das Freisetzungspotential individueller Lebensverläufe in der Moderne mit der Möglichkeit biographischer Selbststeuerung betont.

Aus einer distanziert-ablehnenden Perspektive heraus wird das lebenslange Lernen als Obligation, als gesellschaftlicher Zwang und soziale Zumutung gedeutet. Dieser Zwangscharakter zielt zum einen auf die permanente Umstellungsbereitschaft von Individuen aufgrund ökonomisch induzierter und damit individuell nicht steuerbarer Anpassungsnotwendigkeiten, womit das lebenslange Lernen in die Perspektive eines *Ökonomisierungsdiskurses* ge-

stellt wird, der aus wirtschaftlichen Imperativen heraus den instrumentellen Charakter von Lernleistungen und die qualifikatorische Weiterbildungspflicht der Individuen betont. Andererseits wird der obligatorische Charakter des lebenslangen Lernens auch aus der Notwendigkeit biographischer Selbstkonstruktion abgeleitet, die in der Moderne zunehmend unhintergebar wird. Dieser Zwang der Individuen zum Entwurf des eigenen Lebens schließt an den *Biographisierungsdiskurs* an, der neben der Möglichkeit der Selbstbestimmung auch die Zumutung für die Individuen reflektiert, im Mittelpunkt eines komplizierten Koordinatensystems zu stehen und das eigene Leben in seinen vielfältigen Dimensionen - von Aus- und Weiterbildung über Stellenmarkt bis zur Krankenversicherung und Altersvorsorge - ständig zu revidieren und aktualisieren.

Beide Perspektiven - Emanzipation und Obligation - sind sowohl aus der Sicht der Institutionen als auch aus der Sicht der Teilnehmer rekonstruierbar. Aus der Institutions- und Professionsperspektive ist eine solche Rekonstruktion angebotsbezogen angelegt, aus der Teilnehmersicht aneignungsbezogen. Dabei können sowohl die Institutionen des lebenslangen Lernens aus der Perspektive von Steigerung und Emanzipation bzw. Verpflichtung und Obligation betrachtet werden als auch die Individuen in ihren konkreten Formen des Umgangs und der Verarbeitung von Angeboten des lebenslangen Lernens. So gibt es Institutionen, die in ihrem Selbstverständnis und ihren Programmen auf Steigerung, Weiterentfaltung, Fortschritt und Höherqualifizierung setzen, aber auch Institutionen, die mit ihren Angeboten mehr der Vergemeinschaftung, Geselligkeit und (Re-)Integration dienen (wollen). Und ebenso findet man innerhalb des lebenslangen Lernens Steigerungsbiographien und Fortsetzungsbiographien, Biographien, die durch das Lernen Entfaltungspotentiale entwickeln, und Biographien, die sich mit den negativen Folgen gesellschaftlicher Überforderung und biographischer Unsicherheit herumplagen.

2. Lebenslanges Lernen zwischen Risikoversicherung und Risikoerzeugung

Im Zuge der sozialwissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre über Postmoderne, Risikogesellschaft und Individualisierung sind Orientierungen, die teleologisch auf Steigerung und Dynamisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und individueller Biographien setzten, zunehmend durch fortschrittsskeptische(re) Konzepte, die sich an Ideen von Fortsetzbarkeit, Erhaltung, Wiederholung, aber auch Ambivalenz und Mehrdeutigkeit orientieren, abgelöst worden. Auch die Erziehungswissenschaft hat diesen Wandel vollzogen und die theoriegenerierende Leitidee Emanzipation durch neue Bezugs-

punkte wie Nichtwissen, Ungewißheit oder Unsicherheit ersetzt, die nicht mehr als in einem linear gedachten individuellen Bildungsprozeß zu überwindende und überwindbare Zustände thematisiert werden, sondern als Normalitäten der Lebensführung in gegenwärtigen modernen Gesellschaften (vgl. Siebert 1996, S.83ff., Kade 1997a; zur gesellschaftstheoretischen Umstellung von Wissen auf Nicht-Wissen vgl. Beck 1996). Im Diskurs über das lebenslange Lernen geht diese Öffnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und die damit verknüpfte Relativierung, ja, Abkehr von der bisher dominierenden fortschrittsorientierten Grundhaltung mit einer verstärkten Ausarbeitung biographietheoretischer Begründungen einher (vgl. Schöffter 1997; Kade/Nittel 1997). Gerade Biographien erweisen sich als diejenigen sozialen Orte, an denen sich wie in einem Brennglas die für die Gegenwart kennzeichnenden Erfahrungen von Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Risiko beobachten lassen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994; Wohlrab-Sahr 1993; in deutsch-deutscher Vergleichsperspektive Mutz 1995; Kade 1996). Die Gestaltbarkeit und die Notwendigkeit der Gestaltung der eigenen Biographie beinhalten nicht nur Freiheits- und Emanzipationsgrade, sondern sind immer auch mit Risiken und Entscheidungszwängen verbunden. Nach dem Ende der Normalbiographie sind Unsicherheit und Ungewißheit nicht mehr nur begleitende, verschwindende, temporäre Momente individueller Zukunftsgestaltung, sondern notwendige Bedingungen ihrer Realisierung. Biographische Gestaltungspotentiale und Unsicherheiten wachsen gleichzeitig, Biographien sind - in der „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) - gar nicht anders mehr denkbar als im Modus des Risikos. Risiken sind somit die Schattenseite von offenen, gestaltbaren, reversiblen Biographien (zur gegenwärtigen Risikoforschung vgl. Luhmann 1991; Bonß 1995).

Auch das lebenslange Lernen ist Teil dieser Risikodimension - ebenfalls in einer doppelten und ambivalenten Form. Einerseits legt es individuelle Biographien im Unsicheren und Uneindeutigen fest und verlagert mit seiner offenen Institutionalisierungsform die Verantwortung für den Umgang mit Unsicherheit und Ungewißheit tendenziell auf die Seite der Subjekte. Andererseits verkörpert es eine Art Versicherungsinstanz (vgl. auch Winkler 1990, S.237), die gegen Ungewißheit und Risiko abzusichern versucht, die Zusicherungen (Zertifikate) gibt und Gewißeheiten vermittelt¹. Das lebenslange Lernen steht somit in einem doppelten Spannungsfeld, auf das sich Individuen mit unterschiedlichen Strategien des Umgangs im Hinblick auf eine riskante Zukunft beziehen können:

¹ Wir nehmen hier Gedanken aus Kade 1997b auf.

- Es kann zunächst als eine Präventionsmaßnahme mit Versicherungscharakter genutzt werden. Dabei ist es nicht als nachträgliche Anpassung an bereits eingetretene Veränderungen, sondern als Vorwegnahme zukünftiger Qualifikationsanforderungen gedacht. Über die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten sollen Individuen Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die sie gegen zukünftige Risiken wappnen und vor den Folgen unvorhersehbarer Ereignisse schützen. So ist beispielsweise das Konzept der Schlüsselqualifikation ein pädagogisches Konzept zur Vorbereitung der Individuen auf eine nicht vorhersehbare Zukunft, vor allem auf eine unsichere zukünftige Arbeitsmarktsituation. Der Versicherungscharakter des lebenslangen Lernens ist allerdings selbst ein riskanter, da er keine Einlösungsgarantie für die vorab erbrachten Leistungen der Individuen bereitstellt. Dies zeigt sich dramatisch etwa an den demotivierenden Folgen von Kursen mit Langzeitarbeitslosen, die nicht mehr der Illusion der Reintegration auf dem Arbeitsmarkt durch Weiterbildung nachhängen. Das Risiko, umsonst gelernt zu haben, weil die antizipierte Zukunft, auf die das Lernen gemünzt war, nicht eintritt oder für biographisch nicht mehr relevant gehalten wird, trägt der Versicherungsnehmer. Der einzige Ausgleich dieses Risikos liegt in einer Erhöhung der Beteiligungsintensität (als Erhöhung der Versicherungsprämie) an den unterschiedlichen Formen, Inhalten und Angeboten des lebenslangen Lernens.

- Desweiteren ist das lebenslange Lernen eine Hilfe zur Komplexitätsreduktion, Wissenseingrenzung und Entscheidungsminimierung in einer überkomplexen Welt. Es dient in vielfältigen Formen der Sicherung bzw. Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewißheiten, kultureller Orientierungen und Lebensformen. Derartige Sicherheitsperspektiven stehen nicht nur hinter der Teilnahme an Kursen zu Themen wie Tarot, Astrologie oder Graphologie. Sie sind auch dort wirksam, wo TeilnehmerInnen - unabhängig von Inhalten - ihre Kurse immer wieder bei denselben vertrauten KursleiterInnen belegen (Stichwort „Gemeindebildung“), die allen eigenen Absichten zum Trotz immer wieder als Autoritäten in den unterschiedlichsten Lebensfragen gefordert werden und die die Teilnehmer ein Stück weit von den Lasten der Selbstbestimmung, von der Überforderung durch Dauerreflexion und von dem allgegenwärtigen Entscheidungszwang befreien sollen (vgl. Kade/Seitter 1995; Nolda 1996). Sicherheitsbedürfnisse durch Zuspruch in einer ungewissen Welt erfüllt das lebenslange Lernen jedoch auch durch die Bereitstellung von Zertifikaten gerade in Kursen, die nicht als integrale Elemente von (Berufs-)Bildungskarrieren fungieren. Zertifikate stellen säkularisierte Formen der Beruhigung und Segnung dar, sie sind Bildungssakramente in einer erlösungs- und ordnungs-

bedürftigen - weil undurchschaubaren und überfordernden - (Bildungs-)Welt. So können Zertifikate einem auf Dauer gestellten Bildungsprozeß, der vor dem Hintergrund kontinuierlicher Wissensakkumulation bei gleichzeitiger Wissensentwertung kein Ende mehr findet, eine subjektiv eher lebbarere Verlaufsform geben. Sie können (vorübergehend) Sinn stiften, indem sie dem erworbenen Wissen seine Kontingenzen und Flüchtigkeit nehmen und es symbolisch festhalten. Sie können nicht nur erbrachte Leistungen bestätigen, sondern auch Vergleichbarkeit mit anderen herstellen. Und sie können sowohl intern (auf die eigene Person bezogene) als auch extern (auf die soziale Umwelt bezogene) wirksame Symbolisierungen von Teilnahme- und Lernbereitschaft repräsentieren (vgl. Kade/Seitter 1996a; Nittel 1996) und damit Teilnehmern das Gefühl der Zugehörigkeit - zur institutionell und individuell geforderten Gemeinschaft der Lernenden - vermitteln.

- Das lebenslange Lernen kann jedoch auch den Versuch darstellen, Entscheidungen offen bzw. reversibel zu halten. Die Teilnahme am lebenslangen Lernen ist dann eine Teilnahme auf Vorratshaltung. Sie besteht in der Ausbildung eines Depots von Anschlußmöglichkeiten und Als-ob-Beteiligungen, die zu einem späteren Zeitpunkt aktualisiert und ausgeführt werden können. Im Anschluß an Peter Gross (1995) könnte man hier von simultan oder sukzessiv zu aktivierenden Aneignungsportfolios sprechen. So ist beispielsweise für Teilnehmer am Funkkolleg nicht das konkrete Wissen von Bedeutung, sondern der allgemeine Referenzrahmen und das - theoretisch jederzeit - aktivierbare Möglichkeitsspektrum, das durch die Teilnahme eröffnet wird. Nicht die tatsächliche Teilnahme steht im Vordergrund, sondern die Bereitstellung der Möglichkeit von Teilnahme, die potentielle Teilnahme, die Teilnahme im Konjunktiv. Diese Potentialität äußert sich etwa vor allem im Kauf der Studienbegleitbriefe im Sinne einer Vorratshaltung, auf die bei Bedarf - und ohne weitere Teilnahme an den sonstigen Medienelementen des Funkkollegs - zurückgegriffen werden kann (vgl. Kade/Seitter 1996b, S. 169ff.).
- Schließlich ist das lebenslange Lernen selbst eine riskante Institution, die den Möglichkeitsraum unterschiedlicher Entscheidungen und Optionen institutionell verfügbar macht und somit den Anspruch der Reversibilität des Lebens verkörpert. Es eröffnet einen Wahlhorizont, auf den die Individuen bei der Gestaltung ihrer Biographien notwendig bezogen sind und zu dem sie sich verhalten können, aber auch müssen. Es erhöht durch seine Existenz den gesellschaftlich durchsetzbaren Zumutungsgrad an Veränderungsbereitschaft seitens der Individuen und es individualisiert die gesellschaftlichen Auswirkungen von Risiko, die individuell zurechnungs-

fähig gemacht werden. In dieser Sicht ist das lebenslange Lernen weder die schlichtweg positive Einlösung individueller Entwicklungsoptionen noch eine Institution individueller Entmündigung. Es stellt sich vielmehr ambivalent dar, nämlich als biographisch offener Raum und zugleich als biographisch riskante Notwendigkeit.

3. Lebenslanges Lernen als Medium genußfähigen Gegenwartsbezugs

Wenn das Leben riskant und die Zukunft unsicher ist, dann gibt es nicht nur Strategien, die auf Zukunftsbewältigung durch Absicherung setzen, sondern auch Formen, die von der Zukunft absehen, sie ausblenden und das Leben in seinem Gegenwartsbezug ernst nehmen. Dies ist der Fall bei vielfältigen Formen lebenslangen Lernens, bei denen der Zukunftsbezug ersetzt ist durch gegenwartsbezogenen Genuß. Während sowohl die in den beiden vorhergehenden Abschnitten ausgeführten Steigerungsperspektiven als auch die Risikodimensionen zum größten Teil zukunftsorientiert sind und die gegenwärtige Praxis des Lernens ihren Sinn aus einer angestrebten, antizipierten, riskanten, offenen Zukunft bezieht, ist die zeitliche Um-Zu-Relation beim gegenwartsbezogenen Lernen außer Kraft gesetzt². Der Gegenwartsbezug setzt sich von der (üblichen) Vorstellung ab, daß mit dem Lernen ein Mangel behoben wird, daß es einem Zweck dient, der jenseits seiner selbst liegt und daß die Befriedigung von Interessen und Bedürfnissen solange vertagt werden muß, bis das Lernen erfolgreich abgeschlossen ist. In dieser Sicht ist Lernen mit Mühsal und Anstrengung, meist auch mit der Unterordnung unter einen Lehrer verbunden. Es ist eine sich wiederholende, diskontinuierliche Aktivität, die Disziplin und Selbstbeschränkung erfordert, damit Lernpläne eingehalten und kognitiv-inhaltliche Erfordernisse erfüllt werden. Im gegenwartsbezogenen Lernen ist dagegen eine Form des Lernens verkörpert, die vom Kalkül der Nützlichkeit und der Effektivität befreit und dem Gesetz von Freizeit, Erlebnis, Spaß und Vergnügen unterworfen ist. Das Lernen bewegt sich im Hier und Jetzt, es ist ein Medium der Fortsetzung der Gegenwart, es soll Spaß machen, ist eingebettet in Freizeitaktivitäten, bedient sich vielfältiger Mischformen: Lernen und Spaß, Lernen und Freizeit, Lernen und Reisen, Lernen und Geselligkeit, Lernen und Kulinarik. Genußfähigkeit und Gegenwartsbezug stehen im Dienst des Ausblendens und Absehens von einer nicht steuerbaren Zukunft, die damit umso mehr den Blick für die Gegenwart freigibt. Das Lernen fällt in diesem Fall nicht unter das Primat der ungewissen Zukunft, sondern der gewissen Gegenwart. Mit seinen Mischformen und polyfunk-

tionalen Vernetzungen verliert das lebenslange Lernen seinen monopolistischen Charakter: Lernen steht nicht mehr im Vordergrund, ist nicht mehr der exklusive Sinn einer Veranstaltung, sondern ist vielmehr beigemischt, angelegt, in vielfältigen Varianten abrufbar (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1993; Lüders/Kade/Hornstein 1995).

Mit dieser Brechung des (Absolutheits-)Anspruchs des Lernens taucht die gesellschaftliche Differenz von Lernen und Nicht-Lernen in der Praxis des lebenslangen Lernens selbst auf und zwar gerade in den nicht der Lernlogik folgenden Aneignungsmodi. Man kann diese "weicheren", Lernen mit Freizeit und Spiel kombinierenden Aneignungsmodi als eine moderne Form der „intelligenten Selbstbeschränkung“ (Offe 1989) des Lernens unter den Bedingungen der Universalisierung von Lernen begreifen, in der Nicht-Lernen als der vom lebenslangen Lernen ausgeschlossene Aneignungsmodus diesem notwendig zugeordnet ist. Intelligent ist diese Selbstbeschränkung insofern, als sich Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen der kulturellen Präsenz und dem Einfluß des Lernenmüssens nicht über Ablehnung oder Widerstand entziehen (vgl. Axmacher 1990), sondern das Aneignungsmuster des Lernens an die Aneignungslogik von Freizeit und Alltag assimilieren. Gegenwartsbezogene Mischformen des Lernens können somit als sanfte Verweigerungen von vor allem ökonomisch, aber auch kulturell verursachten Systemzwängen innerhalb des Systems angesehen werden. Die Relativierung des Lernens in institutionellen Kontexten durch die Orientierung an freizeit- und alltagsbezogenen Kriterien wie Vergnügen, soziale Zugehörigkeit und Fortsetzung des Lebens kann daher als eine - weniger radikale, dafür um so effektivere - Variante der Umsetzung des Rechts auf Nicht-Lernen interpretiert werden. Sie setzt das Prinzip des lebenslangen Lernens zwar nicht außer Kraft, bindet es jedoch an Kriterien, die - jenseits von Defizitanahmen oder Veränderungsnotwendigkeiten auf eine unvorhersehbare Zukunft hin - der gegenwärtigen Gestaltung und Fortsetzung des Lebens dienen.

Gleichzeitig wird durch diese Relativierung der institutionelle Einfluß des lebenslangen Lernens nicht geschwächt, da auch die Institutionen des lebenslangen Lernens eine Anpassung an (bildungsferne, unspezifische) Teilnahmemotive durchlaufen und mit einem diversifizierten Angebot und zunehmender Entspezialisierung auf die Aneignungsvielfalt reagieren. Daß Einrichtungen der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens solche organisatorisch-didaktischen Transformationsleistungen erbringen, machen Befun-

² Eine anregende Relativierung des Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Pädagogik entwickelt Niklas Luhmann (1996). Während Selektion eine geschlossene Zukunft voraussetzt, antwortet der pädagogische Takt auf die Offenheit der Gegenwart.

de einer Studie über Erwachsenenbildungsprogramme deutlich (vgl. Körber u.a. 1995), die das Vorhandensein der aus der Aneignungsperspektive von Teilnehmern rekonstruierten Bedeutungsöffnung, ja, -diffusität auf der Ebene von institutionellen Programmankündigungen identifiziert. Die Autonomie biographisch gesteuerter Aneignung gegenüber den institutionellen (pädagogischen) Vermittlungsstrategien und die subjektive Aneignungsvielfalt mit ihren zahllosen Mischungsverhältnissen und Kombinationen lebensweltlicher Praktiken destabilisiert letztlich die Einrichtungen des lebenslangen Lernens nicht, sondern zwingt sie zur Anerkennung ihrer Selbstbegrenzung und zu Anpassungsleistungen mit eher stabilisierenden Wirkungen. Allerdings wird die Aufnahme und Transformation subjektiver Aneignungspraktiken der Teilnehmern in ein pädagogisches, den Organisationen des lebenslangen Lernens zur Verfügung stehendes Wissen zu einem theoretisch wie praktisch zu dechiffrierenden Handlungsproblem. Die gerade seit Beginn der 90er Jahre forcierte Organisationsentwicklung von Einrichtungen des lebenslangen Lernens steht somit nicht nur unter dem Druck ökonomisch bedingter Anpassungsleistungen, sondern auf vor der Herausforderung einer neuen Passung zwischen institutionellen Angeboten und subjektiven Aneignungspraktiken.

Literatur

Axmacher, D: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990.

Beck 1996: Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven "reflexiver Modernisierung". In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996, S. 289-315.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994.

Becker, H.: Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft. Stuttgart 1980.

Bonß, W.: Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewißheit in der Moderne. Hamburg 1995.

Brödel, R.: (Hrsg.): Erwachsenebildung in der Moderne. Opladen 1997.

Dewe, B.: Bildung in der Lerngesellschaft: Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Olbertz, J.H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Tradition - Themen - Perspektiven. Weinheim 1997, S. 87-101.

Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994.

Gross, P.: Abschied von der monogamen Arbeit. In: gdi mpuls 13 (1995), H.3, S. 31-39.

Kade, J.: "Tatort" und "Polizeiruf 110". Zur biographischen Kommunikation des Fernsehens in beiden deutschen Staaten. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History. 8 (1996), H.1, S. 114-126.

Kade, J.: Mit dem Nicht-Wissen leben. Über den (berufs-)biographischen Umgang mit der Schattenseite des Lernens. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Hohengehren 1997, S. 131-147.(a)

Kade, J.: Riskante Biographien und das Risiko lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997). (b)

Kade, J.: Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S.30-70.(c)

Kade, J./Nittel, D.: Biographieforschung - Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S.745-757.

Kade, J./Seitter, W.: Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen der Individualisierung. In: Report 36 (1995), S. 29-37.

Kade, J./Seitter, W.: Vom Leistungsnachweis zum Symbolwert. Die Bedeutungsvielfalt von Zertifikaten in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Funkkollegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung 46 (1996), H.3, S. 256-260. (a)

Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996. (b)

Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen - Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E.(Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1993, S. 39-65 (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

Knoll, J.H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg 1974.

Körper, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen 1995.

Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207-215.

Luhmann, N.: Soziologie des Risikos. Berlin/New York 1991.

Luhmann, N.: Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1995, S.279-294.

Mader, W.: Auf der Suche nach der verlorenen Programmatik. In: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Bonn 1996, S.107-114.

Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied u.a. 1993.

Mutz, G.: Biographische Kontinuität im Transformationsprozeß. Ein wissenssoziologischer Beitrag zur Transformationsforschung. München 1995 (Unveröff. Habilitationsschrift).

Nittel, D.: Zertifikate ohne Ende - einige Anmerkungen über "abschlußbezogene" Varianten des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 46 (1996), H.3, S. 243-255.

Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996.

Offe, C.: Fessel und Bremse. Moralische und institutionelle Aspekte »intelligenter Selbstbeschränkung«. In: Honneth, A./Mc Carthy, Th./Offe, C./Wellmer, A. (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M. 1989, S. 739-774.

Schäffter, O.: Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (1997), H.1, S. 37-52.

Siebert, H.: Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Soest 1996.

Winkler, M.: Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des Verfalls der Zeit - eine Intervention nicht frei von Polemik. In: Krüger, H.H.(Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, S. 225-240.

Wohlrab-Sahr, M.: Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der reflexiven Moderne. Opladen 1993.

Jochen Kade/Wolfgang Seitter: Bildung - Risiko - Genuß.

Virtuelle Konferenz: Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft, 11/1998