

Weiterbildung

Die bis heute geläufige Definition von Weiterbildung wurde Anfang der 1970er Jahre im Kontext der Debatten zur Bildungsreform geprägt. Im vom Deutschen Bildungsrat vorgelegten „Strukturplan für das Bildungswesen“ wird Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197).

Im Zentrum dieser Definition steht ein zeitliches Kriterium: die Verortung von Lernanstrengungen in einer spezifischen Phase des Lebenslaufs, nämlich nach der Erstausbildung. Die Figur der Weiterbildung gewinnt damit Kontur vor dem Hintergrund der als selbstverständlich vorausgesetzten Erwartung, dass in der Moderne der Anfang des Lebens durch Lernen – strukturiert durch die Teilnahme an organisierten (Aus-)Bildungsmaßnahmen – geprägt ist, und dass diese lerndominierte Lebensphase durch eine zweite Lebensphase abgelöst wird, in der nicht länger der Erwerb von Bildungstiteln, sondern die ökonomische Erwerbstätigkeit im Vordergrund steht. Das Präfix „Weiter“ markiert nun einen sich gegen diese Normalerwartung absetzenden Anspruch organisierter Bildungsbemühungen auch noch in den an die Vorbereitungsphase anschließenden Episoden des Lebenslaufs.

Verbunden mit diesem Verständnis von Weiterbildung ist die Unterstellung einer Gleichartigkeit organisierten Lernens über unterschiedliche Lebensphasen hinweg. Dadurch setzt sich „Weiterbildung“ vom Begriff der „Erwachsenenbildung“ ab, der vor der Bildungsreform die öffentliche Diskussion zum Lernen im Erwachsenenalter dominiert hatte (Seitter 2001). Dieses in den 1920er Jahren konturierte Verständnis des Lernens im Erwachsenenalter basiert gerade auf der Betonung einer grundsätzlichen Differenz zwischen dem Lernen Erwachsener und dem Lernen von Kindern und Jugendlichen. Im Kern dieser Unterscheidung steht das pädagogisch begründete Verbot einer Erziehung Erwachsener. Zwar wird auch noch im Horizont des Begriffs der Weiterbildung die Forderung einer erwachsenengerechten Gestaltung von Lernsituationen weiterhin thematisiert. Die Differenz zwischen der Erziehung von Kindern und der Bildung Erwachsener verliert aber ihre kategoriale

Bedeutung. Der Begriff der Weiterbildung bestimmt das Lernen Erwachsener damit auf den ersten Blick inhaltsoffen, leitet es allerdings bei genauerem Hinsehen aus dem Begriff der Ausbildung ab, was ein spezifisches Verständnis von „Bildung“ impliziert. Modell stehen Formate der schulischen Allgemeinbildung und der beruflichen Qualifizierung.

Eine Bedeutungsverschiebung erfährt der Begriff der Weiterbildung Mitte der 1990er Jahren im Zuge der begrifflichen Umstellung des Bildungswesens auf die Figur des „Lebenslangen Lernens“. Weiterbildung erscheint nun nicht mehr wie selbstverständlich als Inbegriff des öffentlich verantworteten Lernens im Erwachsenenalter. Sie stellt nun vielmehr nur noch eine unter mehreren Institutionalisierungsformen im Kontext des weitaus breiteren und vielfältigeren Lernens Erwachsener dar (Dinkelaker 2018). Neben den in der Weiterbildung organisierten Bemühungen um Lernen werden nun auch dezidiert Lernbemühungen außerhalb von Bildungsveranstaltungen zum Gegenstand des öffentlichen Interesses erhoben. Diese werden unter dem sehr weiten Sammelbegriff des „informellen“ Lernens gefasst. Zudem wird, anders als noch in den 1970er Jahren, eine Differenz zwischen schulisch abschlussbezogenen Bildungsveranstaltungen („formales Lernen“) und nicht-schulisch strukturierten Bildungsangeboten („non-formales Lernen“) eingeführt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Wie sich der Begriff der Weiterbildung zu dieser neuen Dreifaltigkeit des Lernens Erwachsener verhält, bleibt dabei unklar. So finden sich sowohl Verwendungsweisen, in denen der Begriff alle drei Organisationsformen des Lernens Erwachsener beinhaltet, als auch Verwendungsweisen, in denen auf das Gesamt des Lernens in Bildungsveranstaltungen verwiesen wird (also „non-formales“ und „formales“ Lernen), bis hin zu Verwendungsweisen, in denen mit dem Begriff der Weiterbildung ausschließlich das abschlussbezogene formale Lernen in Bildungsveranstaltungen bezeichnet wird.

Anders als es die weiterhin übliche Anwendung der eingangs genannten Definition vermuten lässt, erweist sich daher „Weiterbildung“ als ein schwach konturierter Begriff, dem je nach Verwendungssituation und -kontext sehr unterschiedliche Bedeutungen zukommen können. Seine Abgrenzung zu benachbarten Begriffen wie „Erwachsenenbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ ist unscharf. Dennoch, oder möglicherweise auch gerade deshalb, fungiert die Wahl des einen oder des anderen Begriffs als Möglichkeit, Positionierungen im Verständnis des Lernens Erwachsener anzuzeigen und so Distinktion und Zugehörigkeiten zu markieren.

Die Konsequenzen, die die in unterschiedlichen Wellen international vollzogene Ausweitung des organisierten Lernens über die vorbereitende Lernphase des Lebens hinaus für die Konstruktion des Normallebenslaufs hat, sind widersprüchlich. Einerseits hat sich die Erwartung weitestgehend durchgesetzt, dass auch Personen mit abgeschlossener Ausbildung regelmäßig an Bildungsveranstaltungen teilneh-

men (sollen). Dies stützt die These einer Auflösung bzw. Flexibilisierung des die Moderne kennzeichnenden Lebenslaufmodells. Andererseits hat sich bislang keineswegs die Differenzierung des Lebenslaufs in eine die Erwerbstätigkeit vorbereitende und eine erwerbstätige Phase aufgelöst. Das Lernen tritt zur Erwerbstätigkeit hinzu, ersetzt sie aber nicht.

Die in der internationalen Diskussion verhandelten Konzepte Lebenslangen Lernens variieren hinsichtlich der Frage, wie das so entstehende Verhältnis von Lernen und Erwerbstätigkeit im Erwachsenenalter zu denken ist. Das Konzept der „education permanente“ (Fauré 1972) stellt die Beständigkeit von Bildungsbemühungen im Lebenslauf in den Vordergrund, ohne, dass deutlich würde, wie die sich einsetzende Erwerbstätigkeit zum fortgesetzten Lernen verhält. Der Begriff der Weiterbildung markiert zwar im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter eine bedeutende Zäsur. Wie sich die Situierung des Lernens nach dieser Zäsur von der Situierung davor unterscheidet, bleibt aber ungeklärt. Das Konzept der „recurrent education“ (OECD 1973) nimmt dezidiert die Prägung der Erwachsenenphase durch Erwerbstätigkeit zum Ausgangspunkt und fügt Lernen als eine zeitweise die Erwerbstätigkeit unterbrechende Tätigkeit dem Erwachsenenleben hinzu. Auch das in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnende Konzept des „Lernens im Lebenslauf“ (Hof/Rosenberg 2018) nimmt explizit auf Differenzen zwischen Lebensphasen Bezug. Diese werden allerdings nicht länger entlang der einen großen Differenz zwischen Ausbildungs- und Erwerbsphase definiert. Vielmehr erweist sich das Leben als eine Abfolge immer wieder neuer Situationen, in denen je andere Lernherausforderungen im Vordergrund stehen.

Stellt man zur Bestimmung von Weiterbildung nicht das Verhältnis von Leben (-zeit) und Lernen(-zeit), sondern die Zeitlichkeit des organisierten Lerngeschehens selbst in den Mittelpunkt, so lässt sich erkennen, dass durch sie mehrere Zeitlinien voneinander unterschieden und vorübergehend miteinander verschränkt werden (Schäffter 2003). Im Zentrum dieser Verschränkung steht das Interaktionsgeschehen in Bildungsveranstaltungen. Dieses konstituiert sich über die Unterscheidung zweier komplementärer Aktivitätszusammenhänge: dem der Vermittlung und dem der Aneignung (Kade 2004). Die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen soll neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung eröffnen und zugleich an vergangene Lernerfahrungen anschließen. Sie wird damit als eine *Episode strukturierter Aneignungsaktivitäten* gerahmt. Auch die Durchführung von Bildungsveranstaltungen durch Veranstaltungsleitende erscheint als eine Episode in deren Lebenslauf, die dort allerdings strukturell anders gelagert ist als die Teilnahme im Lebenslauf der Lernenden. Die Lebens- und Lerngeschichten der Veranstaltungsleitenden werden als eine Ressource der Vermittlung, damit als ein *Potential der Strukturierung der Aneignungsaktivitäten* Teilnehmender thematisch. Die Erfahrungen und das

Wissen der Veranstaltungsleitenden werden als Katalysatoren von Aneignung, also der Transformation der Lebensgeschichten Teilnehmender betrachtet. Im Interaktionsgeschehen der Bildungsveranstaltung werden vor diesem Hintergrund Differenzen zwischen den Lebensläufen der Teilnehmenden und den Lebensläufen der Veranstaltungsleitenden situativ aufgeführt und bildungsbezogen ausgedeutet. Die Kategorie der (geteilten) Aufmerksamkeit erlaubt die synchronisierende Relationierung der so aufgerufenen unterschiedlichen Zeithorizonte in der Eigenzeit des Veranstaltungsgeschehens. Letztlich hängt es vom situativen Verlauf der Veranstaltungsinteraktion ab, welche Aspekte der Lebens- und Lerngeschichte der Teilnehmenden und der Veranstaltungsleitenden thematisch werden und wie sie aufeinander bezogen werden. Der gemeinsame Vollzug der Relationierung von Erfahrungen entlang der Differenz von Vermittlung und Aneignung soll allerdings möglichst durch vorab definierte methodische Arrangements systematisch und planvoll strukturiert werden. Ein zentraler normativer Anspruch an diese planvolle Relationierung von Wahrnehmungsbewegungen wird darin gesehen, dass sich die Aufmerksamkeit Teilnehmender nie nur auf spezifische Gegenstände der Aneignung richten soll, sondern dass sich im Vollzug des Teilnehmens immer auch eine reflexive Zuwendung Teilnehmender zu ihrem eigenen Lebenslauf ereignet (Tietgens 1986). Momente der Aufmerksamkeit für die je eigene Biografie sollen sich so zu herausgehobenen, transformierenden Ereignissen im Lebenslauf der Teilnehmenden entfalten.

Damit solche sehr spezifisch strukturierten Interaktionssituationen im Format der Bildungsveranstaltung erwartbar zustande kommen, werden Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingerichtet. Ihre Aufgabe besteht darin, Veranstaltungen so zu planen, dass Veranstaltungsleitende und Teilnehmende zu einem vorab bestimmten Zeitpunkt an einem vorab bestimmten Ort zusammenkommen, um sich mit einem vorab bestimmten Thema reflexiv lernend zu befassen. Bildungsveranstaltungen können als einmalige oder wiederkehrende Interaktions-episoden mit kürzerer oder längerer Dauer angesetzt werden. Anschlüsse zwischen unterschiedlichen Episoden der Teilnahme sowie zwischen Phasen der Lern- und der Erwerbstätigkeit werden darüber hinaus über Zertifikate strukturiert.

Für die professionelle Planung und Begründung von Weiterbildung hat die Referenz auf gesellschaftlichen Wandel eine konstitutive Bedeutung, auf eine Zeitdimension also, die über die Lebensläufe der Veranstaltungsbeteiligten und die Geschichte einzelner Organisationen hinausgeht. Je nach Begründungsrhetorik soll Weiterbildung gesellschaftliche Transformationen ermöglichen, begleiten oder auch ihre Folgen ausgleichen oder abmildern. Die Lern- und Lebensgeschichten der Adressat*innen werden so durch Bildungsangebote auf gesellschaftliche Transformationsprozesse bezogen. Weiterbildungsanbietern wird damit die Aufgabe zuge-

schrieben, zwischen Entwicklungen auf der Ebene gesellschaftlichen Wandels und Entwicklungen auf der Ebene individueller Lebensläufe zu vermitteln.

Die der Planung von Bildungsveranstaltungen zugrunde liegenden Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Weiterbildung und gesellschaftlichem Wandel sind selbst wiederum einem Wandel unterworfen. Die für das Weiterbildungsgeschehen konstitutive Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung wird in verschiedenen Phasen der historischen Entwicklung von Weiterbildung unterschiedlich ausgedeutet. Während bspw. in den 1980er und 90er Jahren die antagonistische Gegenüberstellung von an gesellschaftlichen Erwartungen orientierten professionellen Bildungsangeboten und je individuell unverwechselbaren biografischen Bildungsprozessen als zwei Seiten der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener dominierte (Alheit 1995), gewinnen seit der Jahrtausendwende Modelle an Bedeutung, in denen die wechselseitige Bedingtheit von Vermittlungs- und Aneignungsdynamiken im Vordergrund steht.

Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung befasst sich mit allen der beschriebenen Ebenen der zeitlichen Strukturierung von Weiterbildung, wobei diese unterschiedlichen Ebenen in der Regel unabhängig voneinander betrachtet werden und Interferenzen zwischen ihnen, wenn überhaupt, nur unsystematisch in den Blick kommen. In einer noch ausstehenden zeittheoretischen Relationierung dieser Ebenen müsste ein heuristischer Rahmen für die Analyse von Verschränkungen und Interdependenzen eröffnet werden. Vor diesem Hintergrund wäre dann unter anderem präziser zu bestimmen, welche unterschiedlichen Zeitordnungen des Lernens im Erwachsenenalter mit den Begriffen der „Weiterbildung“, „Erwachsenenbildung“, des „Lebenslangen Lernens“ und neuerdings des „Lernens im Lebenslauf“ impliziert sind und welche konkreten Formen der Relationierung von Lern- und Lebensgeschichten sich in unterschiedlichen organisationalen und rechtlichen Kontexten der „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ konkret ausgebildet haben bzw. welche sich unter welchen Bedingungen neu ausbilden.

Jörg Dinkelaker

LITERATUR

- Alheit, P. (1995): Die Spaltung von „Biographie“ und „Gesellschaft“. Kollektive Verlaufskurven der deutschen Wiedervereinigung. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 87-115.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dinkelaker, J. (2018): Lernen Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fauré, E. u.a. (1972): *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Hof, C./Rosenberg, H. (2018): *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. (2004): *Erziehung als pädagogische Kommunikation*. In: Lenzen, D. (Hg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- OECD (1973): *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Schäffter, O. (1993): *Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 29, Heft 3, S. 443-462.
- Seitter, W. (2001): *Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs*. In: Friedenthal-Haase, M. (Hg.): *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* München: Hampp, S. 83-96.
- Tietgens, H. (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.