

# Forschungsinteresse und Gang der Darstellung

---

You must have plenty of sea-room to tell the  
truth in.

HERMAN MELVILLE

HAWTHORNE AND HIS MOSSES

## AUFTAKT EINES DISKURSES

Walden Pond, ein See in Concord, Massachussets in den Vereinigten Staaten, war, als Henry David Thoreau hier im Jahr 1845 seine Hütte errichtete, nicht nur Schauplatz einer freiwillig gewählten Exilierung, der Kontemplation und Reflexion, sondern auch ein Abbild globalen Wirtschaftens. Nicht von ungefähr gehörte das Grundstück, auf dem Thoreau sein zwei Jahre währendes *Life in The Woods* (Thoreau, 1854) führte, Ralph Waldo Emerson, einer der Schlüsselpersonen des amerikanischen Transzendentalismus, und auch Thoreau war ein, wenn gewiss kein idealtypischer, Vertreter dieser Gedankenbewegung.

Nun scheint es wohl kühn, die Geburtsstunde der Diskussion um lebenslanges Lernen in das Jahr 1845 an den Walden Pond verlegen zu wollen. Und zwar nicht allein deshalb, weil zu Zeiten Thoreaus die winterliche Bewirtschaftung des gefrorenen Seewassers, das in die Karibik, nach Europa und sogar bis nach Indien transportiert wurde, mit den Gegebenheiten globalisierter Wirtschafts- und Finanzmärkte heutiger Prägung kaum verglichen werden kann, sondern vor allem auch deshalb, weil die Einsiedelei Thoreaus, sein *mode of life*, nur ein äußerer, individualistischer Ausdruck dieser breiten und zugleich recht heterogenen Gedankenbewegung gewesen war.

Der amerikanische Transzendentalismus selbst – und das soll vorliegend gezeigt werden – war für den rezenten Diskurs zum lebenslangen Lernen jedoch unstrittig gestaltungswirksam und ist bis zum heutigen Tag in gewisse Sichtweisen und Annahmen dieser Programmatikwesentlich eingeschrieben. Und war eben auch jene Geistesströmung, die, obwohl dies zunächst nicht auf der Hand

liegen mag, sich dem wachsenden Phänomen der Pädagogisierung als Zeiter-scheinung der aufkeimenden Industrialisierung (vgl. Schlicht, 1977, p. 48) nicht mehr entziehen konnte.

Klärungsbedürftig ist daher, wie Erziehung oder Pädagogik vor dem Men-schen- und Gesellschaftsbild des amerikanischen Transzendentalismus zu argu-mentieren und zu legitimieren sind. Denn Selbstkultur (self-culture) (Hedge, 1840, p. 176), Selbstvertrauen (self-reliance) (Emerson) oder Spontaneität, die für die TranszendentalistInnen wesentliche Fundamente ihres Menschenbildes sind, lassen die Legitimation von angeleitetem Lernen und pädagogisch moti-vierter Intervention sowie gewichtigem Umwelteinfluss auf die gesamte indivi-duelle Entwicklung über die Lebensspanne eines Menschen nicht als zulässige und schon gar nicht erwünschte Figurationen in den Vordergrund treten, ja wür-den wohl eher eine deutliche Distanzierung davon nahelegen.

Historische Tatsache ist, dass der Subjekt- und Erfahrungsbegriff sowie das Gesellschaftsbild des amerikanischen Transzendentalismus Eingang in die Sichtweisen des Pragmatismus fanden und angereichert mit evolutionären An-schauungen auch das Verständnis von Fortschritt beeinflussten, sodass Charles W. Morris in der Einleitung zu George H. Meads Geist, Identität und Gesell-schaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus sich zu der Einschätzung veranlasst sieht: »Der Darwinismus, das Experiment und die Demokratie sind die Haupt-strömungen des pragmatischen Flusses.« (Morris, 1973, p. 14) Insbesondere von John Dewey wurden zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts erziehungs-philosophische sowie bildungspraktische Konzeptionen vorgelegt. Die darin von ihm herausgearbeitete Begrifflichkeit fand nicht nur Eingang in reformpädagogi-sche Ansätze, sondern auch schon in die frühen Formen des Diskurses um le-benslanges Lernen und ist – in gewissem Ausmaß – bis heute darin aktuell auf-gehoben, wie etwa seine in den 1899 gehaltenen *Lectures in the Philosophy of Education* (Dewey, 1966) getroffene Unterscheidung von formaler und nicht formaler Bildung zeigt.

Wie diese beiden verzahnten Denkstile des Transzendentalismus und Prag-matismus die politische Programmatik der transnationalen Organisationen, die Europäische Union sowie die nationalen Bildungspolitiken mitgeprägt haben, wird in Folge aufzuzeigen und zu belegen sein und soll einen Aspekt der gegen-ständlichen Arbeit darstellen. Dieser Bemühung sind Quellenanalysen von poli-tischen Schlüsseldokumenten vorausgegangen und darauf aufbauend ein genea-logisches Verknüpfen mit philosophierendem Denken zu darin eingeschriebenen Phänomenen.

Im deutschsprachigen Denken zeigt sich, durchaus auf dieselben Wurzeln wie im Transzendentalismus und Pragmatismus zurückgehend (insbesondere auf

Hegel und Goethe), bei kulturphilosophischen Denkern, die sich in ausdrücklicher Weise der Frage der Bildung zuwandten, eine wenn auch nur bis zu einem gewissen Grad verwandte Herangehensweise, die aber aus Gründen des Ideologieverdachts in den 1960er Jahren zum Erliegen kam. Es handelt sich dabei vorrangig um Theodor Litt und hinsichtlich der bildungspraktischen Konsequenzen um Georg Kerschensteiner. Litt etwa problematisierte in den 1920er Jahren mehrfach die Bildungsdiskussion im deutschsprachigen Raum, speziell die übersteigerte Rolle, die einem insbesondere im Neuhumanismus und im sogenannten deutschen Humanismus – wie auch immer legitimierten – Bildungsideal zugeacht wurde. Durch Verzicht auf ein Ideal, das einer Erziehung zugrunde gelegt wird, nehme man dieser gegenteilig »nicht nur nichts an Wert und Wirkung [...], sondern [verleihe dieser] eine unschätzbare Überlegenheit [...].« (Litt, 1929, p. 63) Den Nutzen des Verzichts sieht Litt darin, dass die Elemente und Kräfte der Bildung »den Formungsprozeß, den die Seele aus ihrem eigenen Lebensgrunde, als Trägerin ihrer eigenen Zukunft vollziehen soll, in keiner Weise, weder durch Antizipation der Zukunft noch durch Reproduktionen der Vergangenheit, festlegen« (ebd.).

## METHODISCHE (VOR-)BEMERKUNG

Reale oder auch hypostasierte gesellschaftliche Phänomene, auf die durch Entwicklungsarbeiten und die zunehmende Umsetzung von Strategien für *lebenslanges Lernen* reagiert wird, können und sollen gegenständlich nicht bearbeitet werden. Damit beschäftigen sich sozialwissenschaftliche Zugänge wie etwa Soziologie, Ökonomie, Arbeitsmarktforschung, (Wirtschafts-)Geschichte und Politikwissenschaften. Die zunächst naheliegenden in den Bildungswissenschaften gegenstandsbezogen gebündelten Bezugsdisziplinen (Erziehungswissenschaften, Psychologie) haben bislang durch unklare Abgrenzungen und wenig aufbauende Diskussion hier keine systematische Herangehensweise gefunden oder gar akzeptierte transdisziplinäre Befunde erarbeitet.

Stimmen aus der historischen Forschung zur Pädagogik weisen darauf hin, dass sich schon alleine innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik keine durchgängige Problemidentität feststellen lässt (Ruhloff, 1993, p. 275f). Pädagogische Diskurse befassten und befassen sich mit Begriffen wie Subjekt, Individualität, Personalität, Ichhaftigkeit, Bildung, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Lehren, Lernen, Überlieferung, Emanzipation und Partizipation. Die rezente Pädagogikgeschichtsschreibung bezweifelt auch offen die Gültigkeit von ahistorischen Anthropologien, ahistorischen Ideenlehren und von oftmals romantisierenden

Historismen, die im 19. und über weite Strecken des 20. Jahrhunderts die wissenschaftshistorischen Darstellungen dominiert haben.

Mittlerweile wird Pädagogik pragmatisch als kulturelle Form, genau genommen als Texttypus (Musolff, 1997, p. 41) aufgefasst. Hans-Ulrich Musolff streicht in seiner historischen Hermeneutik diese Form der *Wissenschaft Pädagogik* gar als bestimmenden Faktor heraus und betont, dass gerade sie es ist, die stets den sozialen Faktor von Pädagogik par excellence ausgemacht hätte. Der *Ort* der Pädagogik ist demnach nicht das Elternhaus, nicht die Kirche, die Schule, das Klassenzimmer, die Hochschule oder die Werkstatt, sondern Sprache als Medium der Kultur, und zwar zuallermeist in der Gestalt von Text. Wenn dies konsequent weiter gedacht wird, resultieren daraus normative Fragen, nämlich nach der AutorInnenschaft, dem Werk sowie nach den intendierten und tatsächlichen RezipientInnen. Diese Fragen sind ebenso zu erörtern, wie deren Bedeutung für diese kulturelle Form und deren soziale Wirksamkeit.

Um dies handhabbar zu machen, soll in gegenständlicher Arbeit anhand des Ansatzes archäologischer Diskursarbeit (vgl. Foucault, 1981) oder mit Hilfe der genealogischen Rekonstruktion der *Kreation* einer in historischem Material auffindbaren Gestalt (vgl. Gehring, 1994, p. 49) nachgegangen werden. Ein Außen, auf das die Texte reagieren oder vielleicht auch nur vorgeben zu reagieren, fällt damit ins Innen des Diskurses. »Das Außen des Innen ist immer schon innen. Das Außen als Effekt verschwindet – aber im Gewebe eines immanenten Regelwerks, das es gründlich und vollständig zu entfalten, zu spezifizieren, gilt.« (Ebd., p. 48) Eine derartige Vorgehensweise kann nicht ohne Widerspruch bleiben. Der Autor ist sich dessen bewusst und kann die jeweiligen Argumente durchaus würdigen. So wurde Michel Foucault von Gilles Deleuze ein *romantischer Positivismus* bescheinigt. Foucaults Aussagenanalyse sei an dem »Punkt, wo die Philosophie zur Dichtung wird« (Deleuze & Foucault, 1977, p. 73ff), angesiedelt. Damit kann aber indirekt zumindest der Nachweis erbracht werden, dass dieser Zugang grundsätzlich einen philosophierenden darstellt.

Zur Exkulpation mag – wie bereits angeführt – geltend gemacht werden, dass es nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, die gesellschaftlichen Dynamiken, die gleichsam die Umwelten der Gedanken und Dokumente zum lebenslangen Lernen darstellen, zu analysieren und zu objektivieren, sondern vielmehr die textlichen Grundlagen und deren Bezugnahmen. Es kann und soll hieraus kein Anspruch auf Objektivierung eines *Außen* abgeleitet werden. Das Risiko einer unbegründbaren oder unzulässigen Positivierung scheint daher nicht gegeben zu sein, und die in Folge hergestellten Bezüge, mögen sie stringent, anekdotisch oder explorativ sein, weisen selbst wieder auf konkrete Texte hin. Die genealogische Qualität wird daran zu beurteilen sein, inwiefern es gelingt, diagnostisch

belastbare Befunde für Zusammenhänge zu erbringen. Das entspräche einer Genealogie im Sinne Nietzsches. Der Anspruch einer Herausarbeitung von Kausalität oder Wahren wird damit nicht gestellt.

Was unstrittig gezeigt werden kann, ist, dass die Idee des Lernens über die Lebensspanne sowie dessen zentrale Dimensionen keinen neuen Sachverhalt indizieren, auf den erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu reagieren opportun war. Das tatsächlich Neue sind die diesbezüglich zunehmend angestregten politischen Programmatiken. Die wohl nicht unwesentliche Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaft bekennt selbstkritisch, dass hinsichtlich der Thematik *lebenslangen Lernens* eine klare und scharfe Trennung von pädagogisch-wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen nur schwer möglich ist (Gerlach, 2000, p. 156). Inwiefern dies bei bildungstheoretischen Konzeptionen je der Fall gewesen ist, gilt es in diesem Zusammenhang allerdings zu berücksichtigen. Denn Pädagogik im Sinne der Reflexion pädagogischer Praxis und das pädagogische Handeln selbst waren von jeher in soziale Gefüge eingebettet. Dies gilt für die Ab- oder Loslösung der wissenschaftlichen Pädagogik von der Moralphilosophie zur Zeit der Renaissance ebenso wie für rezente erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Konzeptionen in unseren modernen Sozialordnungen.

Musolff spitzt diesen Aspekt insofern nochmals zu, als er konstatiert, dass Pädagogik als Theorie professionellen pädagogischen Handelns überhaupt erst durch die Vermittlung eines gegebenen Systems sozialer Macht und Stratifikation mit ihrer eigenen technischen Basis verbunden wäre (Musolff, 1997, p. 19). Gleichzeitig trifft seine Verlagerung der Betrachtung auf Texte auf eine nicht unwesentliche Herausforderung. Denn ungeachtet eines fehlenden gemeinsamen Fundaments oder Verständnisses ist die Hochkonjunktur des Ausdrucks *lebenslanges Lernen* etwa bei transnationalen Organisationen und der Europäischen Kommission und auch in einzelnen, zumeist stark empirisch arbeitenden wissenschaftlichen Disziplinen als Phänomen nicht mehr zu übersehen, ja es wird sogar von einer *silent explosion* (Field, 2008, p. 45) der Thematik gesprochen. Dies korrespondiert mit einer schier unüberschaubaren Fülle an Dokumenten vielfältigster Provenienz und in Gestalt unterschiedlichster Textsorten. Es macht demnach den Eindruck, als wenn die gelebte Praxis oder zumindest die Appelle dazu schon weiter wären als das Denken und das gesicherte Sprechen darüber.

Der Weg einer genealogischen Verknüpfung der politischen Programmatik mit philosophierendem Denken wurde gewählt, weil die bislang vorgelegten Arbeiten, darunter detaillierte Sichtungen einschlägiger politischer Dokumente (vgl. etwa Dohmen, 1996; Gerlach, 2000; Kraus, 2001), umfangreiche Analysen (vgl. beispielsweise Jarvis, 2006, 2007, 2008) oder auch Spezialdiskurse (vgl.

etwa Ledl, 2006) grundsätzliche Fragen weiter unbeantwortet ließen. Diese können wie folgt umrissen werden:

Gibt es – erstens – Belege dafür, ob es sich bei der Programmatik des lebenslangen Lernens alleine um eine gesellschaftliche – genauer gesprochen eine ökonomisch motivierte – Anforderung handelt, die es durch Weiterentwicklung des Bildungswesens und der Bildungspraxis zu bewältigen gilt? Stellt das Konzept des lebenslangen Lernens seinem Wesen nach also eine neue Fassung von grundsätzlichen Modernisierungs- oder Zivilisationsprozessen dar oder will es – im Kontrast dazu – vielleicht *nur* eine Strategie sein, die zur Bewältigung der Angst vor Unsicherheit selbst beiträgt (Beck, 1986, p. 101f), wenn deren Ursachen, hier die gesellschaftlichen Umbrüche in globalen Märkten und Verluste nationalstaatlicher Steuerungsmöglichkeiten, selbst nicht bekämpft werden können? Handelt es sich also um eine biografische oder gesellschaftlich-politische Bewältigungsstrategie, ein Rezept zur Lebensbewältigung in einer zunehmend von Unsicherheit und damit verbunden geringeren Planbarkeit gekennzeichneten Umwelt? Im letzten Fall wäre lebenslanges Lernen eine rhetorische Begleitung (sinntragende Botschaft) von umfassenden Transformationsprozessen, von sozialen Veränderungen wie zunehmender Arbeitsteilung und Distribution von Kompetenzen und Macht und würde damit keiner eigenen, immanenten Entwicklungslogik folgen.

Liegt – zweitens – im Anspruch der Realisierung von umfassenden Strategien für lebenslanges Lernen de facto nicht eine Politisierung des Lebens, genauer gesprochen der individuellen Lebensspanne wie auch des menschlichen Lebens im Allgemeinen vor? Manche kritische Analysen stellen die Programmatik als ein biopolitisches Konzept respektive ein Dispositiv dar oder gar als eine Anthropotechnik. Diesen Überlegungen wird hinsichtlich des Zusammenwirkens oder besser der Reziprozität des Sozialen und des Individuellen nachzugehen sein, wengleich die hier herangezogenen transzendentalistischen und pragmatistischen Konzepte sich in Begrifflichkeit und besonders im Ergebnis dann doch wesentlich anders darstellen als in der soziologischen oder pädagogischen Rezeption des Gouvernamentalitätsansatzes.

Wird – drittens – mit der Programmatik des lebenslangen Lernens das Denken an aufklärerische Wurzeln zurückgeführt und das zum Stillstand gekommene Projekt von Bildung (oder wohl genauer formuliert dessen Tradition) als kulturhistorischer Begriff mit Renaissance-Humanismuswurzeln mittels neuer Interpretation zu retten versucht (Musolff, 1997, p. 9)? Demnach könnte lebenslanges Lernen als eine rezente Facette und Ausprägung des Aufklärungsprojektes verstanden werden im Sinne einer durch Menschen verantworteten und einer allein auf menschliche Vernunft begründeten Selbststeuerung. Alle in diesem

gesellschaftlichen Großprojekt eingebetteten Fragen der menschlichen Vernunft zwischen *Sklavin der Affekte* (Hume, 1978 [1739/40], p. 153) und *Totalität des Denkbaren und Erkennbaren* (Idealismus), die damit verbundenen moralischen Fragen sowie die Frage nach Kontingenz sind einmal mehr aufgeworfen und bedürfen einer, wenn schon nicht Beantwortung, so doch einer Klärung und stringenten Bezugnahme aufeinander und auf die untersuchte Programmatik lebenslangen Lernens.

Herausfordernd dabei ist nicht nur die Fülle an Themen, sondern, dass alle diese Fragen zugleich die individuell-lebensweltliche, geschichtliche und politische Existenz des Menschen berühren. Daher ist es verständlich, dass die gegenständliche Untersuchung nicht auf einen auf gesellschaftliche Institutionen zentrierten Zugang historischer Genealogie der Erziehung (*paidea*) über die Stationen Verwandtschaft und Religion hin zu politisch gesteuerten Erziehungsinstanzen in modernen Sozialordnungen reduziert werden kann. Ziel ist vielmehr zu prüfen, ob und, wenn ja, welche intelligible Tiefenstruktur der Programmatik lebenslangen Lernens eingeschrieben ist hinsichtlich des Bezugs des Menschen zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen sowie zur Umwelt bzw. Natur. Es wird sich zeigen, dass diese Grundfragen schon früh und in deutlich differenzierterer Weise verhandelt wurden, als dies im rezenten vorrangig politisch geführten Diskurs der Fall ist, sofern diese – auch in den ExpertInnendiskussionen – überhaupt explizit verhandelt werden. Und in weiterer Folge wird sich beantworten lassen, inwiefern die Programmatik des lebenslangen Lernens als ein weiterer Schritt einer säkularen Rationalisierung der sozialen Lebensführung in Form einer Ästhetisierung des Individuums gefasst werden kann.

Weiters kann diese Klärung auch Anknüpfungspunkte für die Diskussionen um das Lernen über die gesamte Lebensspanne und um die Sichtbarmachung, Klassifikation und Anerkennung von Lernergebnissen, die in didaktisierten Lernarrangements und darüber hinaus erzielt werden, bieten. Denn die gegenwärtige Diskurspraxis agiert mit einem kaum geklärten und sozial wenig robusten Verständnis von Entwicklung, von Handlung sowie Reflexion und schafft es deshalb nicht, zu einer stringenten Analyse von Subjektivierungsprozessen bzw. Subjektpositionen zu gelangen.

## GANG DER UNTERSUCHUNG

### Ein rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform?

Die mutmaßlich eindeutige inhaltliche Fassbarkeit des mittlerweile in die Alltagssprache eingegangenen Begriffs *lebenslanges Lernen* scheint eine intensivere intellektuelle Auseinandersetzung nicht notwendig zu machen oder diese gar zu verstellen (Kraus, 2001, p. 11). Gemeinhin wird mit der Verwendung von Alltagssprachlichen Begriffen die Suggestion verbunden, Sicherheit schaffen, Erwartungen regulieren und bewusstes Handeln ausdrücken zu können (de Haan, 1991, p. 368). Doch spätestens hier sollten die Alarmglocken zu schrillen beginnen. Welche Grundverständnisse sind diesen Begriffen eingeschrieben oder welchen Diskursen sind sie zu Eigen? Die Opazität der Herkunft und der Intensionen der Konzepte und Begrifflichkeiten zum lebenslangen Lernen nimmt, je mehr Quellen betrachtet werden, laufend zu. Daran scheint deutlich zu werden, dass es sich bei lebenslangem Lernen als Programmatik wohl doch nicht um ein kohärentes, technokratisches Konzept handeln kann – es kein »rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform« (Knoll, 1998, p. 37) ist, wie es auch bezeichnet wurde, aber wohl auch keine wunderschön einfache Idee (*beautifully simple idea*) (Field, 2008, p. 1).

Zu Beginn soll – zunächst ganz konventionell – eine genauere Betrachtung *lebenslangen Lernens* als begrifflicher Ausdrucksform stehen. Nicht zuletzt mit der Absicht aufzuzeigen, dass lebenslanges Lernen ungeachtet aller bildungspraktischen Aufgaben und politischer sowie finanzieller Schwierigkeiten durchaus eine intellektuelle Herausforderung darstellt. Dies umschließt auch den Versuch, die zumindest im deutschsprachigen Raum evident schillernde Begriffsverwendung rund um Bildung (*education*) zu strukturieren.

Die Fülle an Dokumenten und die unterschiedlichen Charaktere der politischen Papiere zum lebenslangen Lernen machen eine systematische Analyse schwierig, in einem einzelnen Projektvorhaben schier unmöglich. Hier soll eine möglichst kompakte und daher zugegebenermaßen auszugsweise Beschreibung der rezenten Ausprägung des Diskurses geleistet werden mit Schwerpunkt auf den politischen Dokumenten sowie auf die diese vorbereitenden oder begleitenden ExpertInnenpapiere. Diesbezüglich sollen aber nicht die aktuell politisch verhandelten Fragen einer Bearbeitung unterzogen werden, zumindest wenn man politisch im Sinne von real- oder tagespolitischen Prozessen der Rechtsentstehung und –durchsetzung oder Ressourcensteuerung versteht. Und auch die wohl noch zahlreicheren Fragen der ganz praktisch-administrativen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, deren erziehungswissenschaftliche Untersuchung und pä-

dagogische Reflexion sollen hier nicht im Vordergrund stehen, sondern vorrangig gestaltungswirksame ideengeschichtliche Grundlagen herausgearbeitet werden.

## Der Entwicklungsgedanke – Mechanismus und Evolution

Die Tatsache der individuellen Entwicklung (Ontogenese) schien von jeher evident und in Erweiterung oder Ergänzung der organischen Entwicklung als der primäre Gegenstand pädagogischer Intervention unstrittig. So formulierte Wilhelm Dilthey in *Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des Deutschen Idealismus*: »Die Auffassung des Universums unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungsgeschichte ist von den Erfahrungswissenschaften selber der Philosophie als Aufgabe gestellt.« (Nohl 1990, p. 530). Retrospektiv wird der Entwicklungsgedanke auf geschichtlicher und insbesondere stammesgeschichtlicher Ebene »als das wissenschaftliche Faszinosum des 19. Jahrhunderts« (Stegmaier, 1992, p. 91) beschrieben.

Die differenzierten Diskussionen um Entwicklung als sich manifestierendem Mechanismus und um Teleologie, nach Kant die nicht konstituierenden Prinzipien des Verstandes (Kant, KdU § 80), sollen hier insofern interessieren, als sie einer Beschreibung, einer Theorie des Lebens zugrunde gelegt wurden. Oftmals verkürzend wird dies in der Rezeption mit dem Werk Darwins verknüpft und trefflich zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Weltanschauungen gestritten (wie etwa dem Materialismus und dem Vitalismus). Hegels Befund folgend, dass wissenschaftliche Evolutionstheorien der Natur grundsätzlich unangemessen wären, finden sich unter den RezipientInnen Darwins auch fundamentale GegnerInnen.

Dass das evolutionäre Denken für das hier verhandelte Konzept des lebenslangen Lernens wesentliche Bezüge liefert, zeigt sich an zwei zentralen Autoren des Diskurses. So weist der Erwachsenenbildner Basil A. Yeaxlee dezidiert auf das Schaffen Darwins und auf dessen übergreifend theoretische Wirksamkeit hin. »Since that day we have become biologically minded.« (Yeaxlee, 1929, p. 38). Er setzt damit Biologie und evolutionäres Denken gleich, ohne die damals noch recht kontrovers diskutierten Mechanismen, die diesen Entwicklungsprozess prägen, auch nur anzudeuten. John Dewey wiederum stellt die Bezüge des lebenslangen Lernens zur Evolutionstheorie nicht nur durch einen punktuellen oder pauschalen Hinweis her, sondern durch eine differenzierte Auseinandersetzung (vgl. Dewey, 1965) und exploriert diese in seinem Konzept von *growth* als erzieherische Dimension.

## Lernen als dem konkreten Leben immanenter Prozess

Ist Lernen Imitation, Rezeption, Zitation, ist es Konstruktion oder aktive Lebens- und Weltgestaltung? Diesen Fragen wird nach einem groben Überblick über die Begriffsgeschichte des deutschsprachigen Bildungsbegriffs mit seinen zumindest zu Beginn spiritualistischen Nuancen und seinen eng mit der Schöpfungstätigkeit Gottes verbundenen Verständnissen bei zwei Denkschulen nachgegangen, nämlich bei dem amerikanischen Pragmatismus bzw. bei einer seiner Wurzeln: dem Transzendentalismus sowie bei der deutschen Kulturphilosophie bzw. genauer der »berufspädagogischen Klassik« (vgl. Gonon, 1997), wie sie auch bezeichnet wurde. Diesbezüglich wird das Verständnis von *Arbeit und Lernen* in der deutschsprachigen Kulturphilosophie des 20. Jahrhunderts untersucht. Hierbei bilden die Schriften von Georg Kerschensteiner und Litt das Zentrum.

Anhand der Arbeiten von Emerson und Dewey soll in weiterer Folge ausgeführt werden, dass sich vom Transzendentalismus über den Pragmatismus hin zur analytischen Philosophie (im Sinne des Neo-Pragmatismus) eine Konstanz der Problemidentität und der Bezugnahmen des Erfahrungsbegriffs nachzeichnen lässt.

Weiteres Ziel dieses Teils der Untersuchung ist es aufzuzeigen, mit welchem *Rucksack* an zunächst nicht offengelegten oder impliziten Sichtweisen sich die transnationalen und im Nachgang die nationalen, regionalen und institutionellen Bildungspolitiken auf die Reise zum lebenslangen Lernen gemacht haben. Als »Going out with strangers« (Boshier, 1998, p. 4) wurde dies polemisch schon einmal – kurz vor der Jahrtausendwende – beschrieben, wenngleich inhaltlich auf anderes bezogen (mehr dazu weiter hinten).

## Ästhetisierung des Subjekts als Ästhetik der Unabgeschlossenheit

Dass durch die Wendung des lebenslangen Lernens hin zu einer anthropologischen Konstante sich die Fragestellung dennoch nicht in Trivialität auflöst – wie etwa »life-long breathing« (Carter, 1997, p. 9) –, wird im abschließenden Teil dargestellt. Denn obwohl die Begrifflichkeit und viel mehr noch deren Rezeption und Gebrauch scheinbar das permanente *Lernen* in den Vordergrund rücken, wird zu zeigen sein, dass im Wesentlichen die Ästhetisierung individueller und sozialer Selbstverwirklichung zur Verhandlung steht. Dies erfolgt etwa durch die geforderte Selbstdeklaration (Kompetenzbilanzen und Kompetenzportfolios wollen beispielsweise neben fachlichen und überfachlichen insbesondere soziale und personale Kompetenzen beschrieben sehen) und als narrative, reflexive Durch-

dringung des (experimentellen) Handelns auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Nicht nur das *Sein*, sondern auch das *Werden* wird zum Gegenstand der Betrachtung – und zwar in Selbst- und Fremdsicht.

Die individuelle Laufbahn, der Lebenslauf, das curriculum vitae, wird zur biografisch gefassten *navigatio vitae*, die eine andere Figuration von Subjektivität impliziert. Sie stellt eine formale Fassung narrativer Selbstfindung dar im Zusammenhang mit der Sichtweise des seit der Reformation häufig zitierten *tempora mutantur, nos et mutamur in illis*. Der bis in die Antike rückverfolgbare Topos der *navigatio vitae* (Das Leben als Schiffsreise) wird mit Bildern von Booten und Schiffen, die Flüsse und Meere befahren, in Verbindung gebracht. Die relevante Perspektive wäre demnach nicht darin zu sehen, über ein Boot zu sprechen, sondern das Boot selbst sprechen zu lassen, das Bild einer Identitätsbildung (und -aufrechterhaltung) in einer sich in ständiger Veränderung begriffenen Umgebung. Dennoch scheint der Umstand von einem statischen hin zu einem dynamischen Bildungsideal – das dann im klassischen Sinn wohl gar keines mehr ist – für die Individuation klärungsbedürftig.

