

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe 18, 2013

## Governance

Erwachsenenbildung zwischen  
Selbst- und Fremdsteuerung

## Falstaffs Nase

Oder warum lebenslang nicht zwingend  
mit Einsperren in Verbindung gebracht  
werden sollte

Peter Schlögl



# Falstaffs Nase

## Oder warum lebenslang nicht zwingend mit Einsperren in Verbindung gebracht werden sollte

**Peter Schlögl**

Schlögl, Peter (2013): Falstaffs Nase. Oder warum lebenslang nicht zwingend mit Einsperren in Verbindung gebracht werden sollte.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 18, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungsphilosophie, Bildungstheorie, lebenslanges Lernen, Pragmatismus, John Dewey, Faure-Bericht, Delors-Bericht, Aufklärung

### **Kurzzusammenfassung**

Lebenslanges Lernen scheint eine politische Programmatik zu sein, die anhaltende Anpassungsleistungen von Individuen in einem sich zunehmend beschleunigenden technologischen und sozialen Wandel zum einen fordert und zum anderen hierfür Instrumente der Unterstützung anbieten will. Im vorliegenden Beitrag lässt sich zeigen, dass hinsichtlich der demokratiepolitischen Potenziale das LLL-Konzept über einen entwicklungsorientierten Bildungsbegriff hinausreicht. Lernen wird zur individuellen und kollektiven menschlichen Erfahrung, ist Modus eines zivilisatorischen Konzeptes.

# Falstaffs Nase

Oder warum lebenslang nicht zwingend mit Einsperren  
in Verbindung gebracht werden sollte

**Peter Schlögl**

**beware of all enterprises that require new clothes,  
and not rather a new wearer of clothes.  
If there is not a new man,  
how can the new clothes be made to fit?**

**Henry D. Thoreau (1908)**

## **Andante con moto – ein thematisches Präludium**

Mit Verdis komischer Oper Falstaff (1893) wurde der literarischen Figur des Sir John Falstaff aus Shakespeares Stücken „Heinrich IV.“ und „Die lustigen Weiber von Windsor“ bis zum heutigen Tag ein Monument gesetzt. Was ist es aber, das diesem Nebencharakter in Shakespeares Dramen so viel Profil gab, dass er sich verselbstständigen konnte und letztlich namensgebend für lukullische Journale und kulinarische Auszeichnungen wurde? Shakespeares scherzhafte Anmerkungen zu Falstaffs Nase, aber eben nicht nur, lassen das Bild eines Mannes vor unseren inneren Augen entstehen, der zwischen Überheblichkeit, Lebenslust und Melancholie schwankt: „*Shakespeare could jest about Falstaff's nose, but he gave us the rest of him as*

*well – how much!*“ (Le Gallienne 1896, o.S.). Die Figur des Falstaffs wurde und wird – auch wenn nicht allein – aufgrund ihrer Nase als schlemmerhaft, schwelgerisch, sinnenfreudig gelesen.

Andante con moto<sup>1</sup> – unaufhaltsam gehend, schreitend – wird klar, dass unser Blick auf die Nase ein mehr oder weniger bewusst gewählter Ausschnitt von etwas Größerem, isolierte Beobachtung ist, welche auch ganz anders sein kann und wohl vielfach auch ist.<sup>2</sup>

## **Partizipationsfloskeln als Behübschung eines technokratischen Infernals?**

In den rezenten politischen Bildungsprogrammen und Strategien wird der Bildungsbegriff rein formalistisch, zumeist synonym mit Erziehung oder

---

1 Mit der Tempoangabe Andante con moto (gehend, schreitend, mit Bewegung) überschrieb Beethoven die erste der zehn Variationen, die er zu dem Duett „La stessa, la stessissima“ („Das gleiche, ganz gleich“ – das ruft ja geradezu nach Variationen) aus Antonio Salieris Oper Falstaff schrieb, die 1799, glaubt man den historischen Quellen, nicht zuletzt wegen dieser Arie mit großem Publikumserfolg im Wiener Kärntnertor-Theater uraufgeführt wurde. Und noch im Uraufführungsjahr schrieb Beethoven die Variationen zu dem kanonischen Duett, begleitet von einer Oboe und Streichern und rettete dieses musikalische Kleinod ins kollektive Bewusstsein bis ins zwanzigste Jahrhundert.

2 Im vorliegenden Beitrag dient der beschränkte und beschränkende Blick auf Falstaffs Nase – auf einen letztlich nur kleinen, optisch sich aufdrängenden Ausschnitt seiner Körperlichkeit – dem Autor als Metapher, um den von ihm wahrgenommenen beschränkten und beschränkenden Blick auf den Menschen nachzugehen. Ein anderes Verständnis von lebenslangem Lernen resultiert daraus.; Anm.d.Red.

organisierten Lernprozessen verwendet und bezeichnet in der Regel keinen eigenen Tatbestand, kein ausgewiesenes und schon gar kein dargelegtes inhaltliches Konzept. Dies wurde wiederholt und zu Recht kritisch angemerkt. Nicht anders verhält es sich bezüglich des vermeintlich reduzierenden Effekts der Programmatik des lebenslangen Lernens und der damit verbundenen Sorge, dass dies ein Zurückfallen hinter im Bildungsdiskurs Erreichtem bedeuten könnte – in der Sache und in der Differenziertheit der Auseinandersetzung. In Verbindung mit einer liberalen Tradition von Staatlichkeit wird damit auch eine Entpolitisierung qua Individualisierung junktimiert (festgelegt) und eine voranschreitende Demokratisierung als gefährdet wahrgenommen. Durch ein Abgehen von einem konventionellen Bildungsbegriff, der allenfalls mit einigen Gewährsautoren von intellektueller Autorität (Goethe, Humboldt, Kant, Adorno, Henting u.v.m.) in Zusammenhang gebracht wird, würde, so wird befürchtet, die Idee des lebenslangen Lernens als ein Übergang zu einer fremdgesteuerten Aneignungspädagogik interpretiert und zu einem regulativen, fremdbestimmenden oder zumindest anhaltend appellierenden Konzept. Die Polemik reicht bis zu Aussagen, dass „man lebenslang höchstens eingesperrt würde“.

Und tatsächlich ließe sich in einem ersten Zugriff auf das Thema die Entwicklung des LLL-Diskurses, insbesondere seitens der transnationalen Organisationen (UNESCO, OECD und EU) so lesen. Lebenslanges Lernen scheint eine politische Programmatik zu sein, die anhaltende Anpassungsleistungen von Individuen in einem sich zunehmend beschleunigenden technologischen und sozialen Wandel zum einen fordert und zum anderen hierfür Instrumente der Unterstützung anbieten will. Insofern könnte man vermuten, dass es sich um eine soziale Technologie der umfänglicher werdenden Notwendigkeit zu lernen, nämlich immer mehr und über die gesamte Lebensspanne hinweg, handeln könnte. Dies bringt Herausforderungen für die Politik, vielfach hinsichtlich der Finanzierung, aber auch für die Bildungspraxis auf organisatorischer und methodisch-didaktischer Ebene mit sich. Aber

vielmehr wird eine Zumutung an die oder auch Überforderung der Individuen darin erkannt, die diese in ihrer neuzeitlich errungenen aufgeklärten Souveränität und Autonomie einschränken könnte.<sup>3</sup>

Entgegen dieser Lesart findet man in Schlüsseldokumenten zum lebenslangen Lernen, wie dem Faure- und dem Delors-Bericht oder im Memorandum der Europäischen Kommission (siehe Faure et al. 1972; Delors 1996; Europäische Kommission 2000) aber immer auch Hinweise auf die soziale Dimension des Lernens und auf dessen erwarteten Beitrag zur Verbesserung der Partizipation an politischen Prozessen. Wenngleich diese Bezugnahmen für KritikerInnen randständig und ornamental wirken, indizieren sie dennoch eine Dimension des Gesamtkonzeptes, die bisher keine vertiefte Betrachtung gefunden hat. Dies mag daran liegen, dass in der kurz- und schnelllebigen Welt der politischen Programmatiken die grundsätzliche Reflexion zur Attitüde zu verkommen droht, oder aber auch daran, dass der Topos des lebenslangen Lernens durch eine zunächst vielleicht naheliegende Figuration von Lernen als einem Aneignungsprozess verdeckt zu werden scheint. Die Organisationen der Erwachsenenbildung nützen das aber auch nicht ungerne, um sich zu legitimieren, und wollen in dieser Bedrohung Chancen im oftmals ungleichen Kampf um Aufmerksamkeit und Ressourcen mit Schulen und Hochschulen erkennen.

Will man jedoch mit der nicht begrüßenswerten Tradition von wechselnden Begriffen bei weitgehender Konstanz der Grundansichten brechen und lebenslanges Lernen tatsächlich auf neue Ansätze hin untersuchen, so sollten diese Grundansichten zum Thema gemacht und einer differenzierten Betrachtung zugeführt werden. Wenn sich die Ansprüche als kosmetische Behübschung eines kohärenten, technokratischen Konzepts herausstellen, LLL also doch ein „*rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform*“ (Knoll 1998, S. 37) wäre, hätte man zumindest den entsprechenden Nachweis geführt.

Der vorliegende Beitrag will zeigen, dass hinsichtlich der demokratiepolitischen Potenziale das

---

<sup>3</sup> Der zweite Kritikstrang, der weitgehend im angelsächsischen Raum Platz greift, sieht keinen Bedarf an einer Analyse des LLL-Konzepts. Vielmehr würde sich der Anspruch in Trivialität auflösen, weil es sich damit, wie etwa Charles Carter konstatiert, nicht anders verhalten würde als mit dem Atmen: *“life-long breathing’ – something which we cannot avoid while remaining conscious”* (Carter 1997, S. 9).

LLL-Konzept über einen entwicklungsorientierten Bildungsbegriff hinausreicht und an epistemische und demokratische Modelle des amerikanischen Pragmatismus anschließt.

## Lernen als Bedingung und Ergebnis einer „zukunftsfähigen“ Gesellschaft

Der Zugriff auf die Thematiken Erziehung (education) und Gesellschaft erfolgt im Faure-Bericht<sup>4</sup> aus einem deutlich idealisierenden Globalisierungsverständnis heraus. Seine Begründung findet dieser Zugang wesentlich in einer biologisch-anthropologischen Fassung der Ausgangslage, einer historisierenden Beschreibung der aktuellen Gegebenheiten sowie einem deutlich positivistisch geprägten Wissenschaftsverständnis, das sich selbst als humanistisch bezeichnet, dem scientific humanism (vgl. Gerlach 2000, S. 146f.). Die Leistung des Berichts liegt bis heute dennoch unbestritten in der Bündelung und Internationalisierung des Gesamtdiskurses, wenngleich die zumeist formelhaften, programmatischen Aussagen keiner weitergehenden Analyse unterzogen wurden und vielfach appellhaften Charakter annahmen. So rufen die AutorInnen des Berichts dem/der LeserIn zu: „*A new man for a new world!*“ (Faure et al. 1972, S. 153). In Anlehnung an den Befund der Wissenschaft, dass der Mensch biologisch unfertig (biologically unfinished) wäre, wird das Lernen als *conditio humana* für das Überleben und die Weiterentwicklung des Individuums und der Menschheit als Ganzes benannt. Eine Orientierung am über die gesamte Lebensspanne anhaltenden Lernen soll allein mit einem veränderten Bildungsideal erreicht werden, das nicht einen „divided man“, sondern einen „complete man“ adressiert, denn der Mensch wäre in sich vielfältig (many-sided). Dies betrifft die physischen, intellektuellen, emotionalen sowie ethischen Dimensionen der menschlichen Verfasstheit sowie die jeder persönlichen Individualität. Die gesellschaftlichen Kapazitäten würden – ohne die erheblichen Herausforderungen dabei zu leugnen – bereits heutzutage ausreichen, „*to help man*

*to fulfil himself in every possible way – as agent of development and change, promoter of democracy, citizen of the world, author of his own fulfilment – and to find his path through reality towards the ideal of the complete man“* (ebd., S. 158). Die bestehenden Systeme der Bildung in einem statischen, nicht evolutionären Verständnis (vgl. ebd., S. 161) seien vor dem Hintergrund der zunehmenden Beschleunigung des Wissenszuwachses und der Notwendigkeit eines Bildungsverständnisses, das den ganzen Menschen über die gesamte Lebensspanne im Auge hat, keine Garanten mehr für die Erreichung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Die Idee der lebenslangen Bildung wäre, so der Faure-Bericht weiter, der Eckstein der Etablierung einer lernenden Gesellschaft (vgl. ebd., S. 181).

Soweit werden diese Ansichten m.E. wenig Widerspruch auslösen. Konfliktär wird es jedoch, sobald versucht wird, Bestimmungen hinsichtlich dieser Vollständigkeit in Angriff zu nehmen.

## Pädagogische Rationalisierung

Bereits im achtzehnten Jahrhundert wurde, wie Jürgen Oelkers aufzeigt, mit aufklärerischen Utopien „öffentliche Bildung“ als wesentlicher Modus sozialer Veränderung favorisiert und damit das „*neue Paradigma des Lernens*“ (Oelkers 1992, S. 14) im Sinne eines aufklärungspädagogischen Utilitarismus grundgelegt.<sup>5</sup> Die Begriffe Erziehung und Bildung wurden im gesellschaftlichen Entwicklungsdenken im Zusammenspiel von Einwirkung und Entwicklung von der individuellen Betrachtung auf die kollektive Ebene gehoben und als „*pädagogische Rationalisierung*“ (ebd., S. 13) figuriert. Denn die damit angesprochene Einführung der Schul- oder auch Unterrichtspflicht stellte einen erheblichen Eingriff in die autonome Erziehungsverantwortung der Familien respektive der Haushaltsvorstände und einen erheblichen Eingriff in die individuelle Freiheit dar. Dieser Eingriff wird bis zum heutigen Tag – wenngleich mit unterschiedlicher Intensität – problematisiert und

4 Der 1972 veröffentlichte Bericht „Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow“, auch Faure-Bericht, betont das Recht und den Bedarf jedes Menschen, sein ganzes Leben lang lernen zu können. Als zentralen Gegenstand seiner Analyse beschreibt der Bericht „*the concept of a consciously learning society*“ (Faure et al. 1972, S. 5).

5 Mit Einführung der Schulpflicht etwa wurde die weitgehende Souveränität der Familie über Produktivität und Erziehung der Kinder in den sich neuerlich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaften ins Blickfeld bio-politischer Bemühungen gerückt.

fand etwa Niederschlag in der deschooling-Debatte der 1970er Jahre (siehe Illich 1970). Insofern findet sich seit der Aufklärung Erziehung (zumindest deren schulischer Anteil) innerhalb des Politischen. Sie wurde dem ausschließlich privaten Einflussbereich mit den Argumenten des kollektiven Nutzens abgerungen.<sup>6</sup>

In Weiterführung dieser Betrachtung können das öffentliche Interesse und der damit verbundene Anspruch an Individuen, die erzieherische Praxis nunmehr auf die gesamte Lebensspanne auszudehnen, als ein weiteres Verschieben zwischen Privatem und Öffentlichem angesehen werden. Diese Verschiebung würde nun nicht mehr zwischen den Einflussphären von Individuen, die durch ihre Stellung in der menschlichen Gemeinschaft definiert sind, verlaufen, sondern innerhalb der Individuen zumindest als Parameter ihrer Subjektivation selbst. Der Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung oder gar zum Bestehen in einem globalen wirtschaftlichen Wettlauf würde zur Rechtfertigung des Zugriffs auf die individuelle Lebensführung und deren Ziele sowie für bisherige damit in Verbindung stehende soziale Institutionen herangezogen werden.

## **Bedeutung und Rolle des Individuums für gesellschaftliche Dynamik**

In frühen und auch rezenten Auseinandersetzungen mit sozialem Wandel und den damit verbundenen Anforderungen an Individuen wurden wiederholt Diskursivierungsstrategien des Selbst (siehe Foucault 2007) figuriert, die auf Veränderlichkeit und Zukunftsoffenheit setzten. Dies kann beispielhaft am Entwicklungsdenken in der deutschen Literatur deutlich gemacht werden oder auch am Denken des amerikanischen Pragmatismus, vor allem an jenem von John Dewey. In diesen beiden Denk-Traditionen lassen sich Selbstkonzepte erkennen, die im Spannungsbogen zwischen Ein- oder Abschließung sowie Unabgeschlossenheit pendeln. Beschreibungen des Selbst können entsprechend die Form einer Be-

trachtung der isolierten, ontologischen Existenz oder auch eine Betrachtung der Konstitution des Selbst in Wechselbeziehung mit dem Weltganzen aus Natur und Gesellschaft als unabgeschlossen, zukunfts offen annehmen.

Differenziert gezeichnete Verständnisse moderner Subjektivität im (post-)industriellen Zeitalter zielen nicht auf eine gleichsam begrenzte Form der Progressivität in Gestalt der Dienstbarmachung von Wissenschaft zur Nutzung der Natur (Fortschritt) und auf individuelle Rekapitulation von Kultur (Bildung) ab, die durch individuelle Ausnahmeerscheinungen erweitert werden. Offenheit und Unabgeschlossenheit in diesem Zusammenhang signalisieren im Gegenteil, dass die Welt insgesamt nicht mehr ein Kosmos, nicht eine durch (göttlich) bestimmte Potenzen begrenzte Welt ist, sondern Welt selbst, und dass auch die sich darin manifestierende Subjektivität zur grundsätzlich und anhaltend zu gestaltenden Aufgabe geworden ist. Eine solche Form der grundsätzlichen Unabgeschlossenheit eines Individuums verbunden mit einer durch Werksetzung geprägten (Alltags-)Kultur bleibt aber zunächst noch eine wesentliche Antwort schuldig, nämlich jene hinsichtlich des Beitrags oder der Rolle des Individuums im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Dynamik insgesamt.

Diese zweite Dimension der Unabgeschlossenheit am Berührungspunkt von Vergangenheit und Zukunft thematisierte insbesondere John Dewey in pädagogisch-praktischer wie auch philosophischer Hinsicht. Seinem Begriffskonzept der Erfahrung, das zentral vom Denken Ralph W. Emersons bestimmt ist, liegt ein Weltverständnis zugrunde, das die Welt nicht als starr hinnimmt, sondern in all ihren Elementen als menschliche Aufgabe sieht, und zwar hinsichtlich der kollektiven Figuration der Gegenwart als auch der gemeinsamen Gestaltung der Zukunft. Insofern wird durch diese Rückwendung der Erfahrung auch die Gestaltung des Selbst und dessen Bedingungen zur expliziten Aufgabe und erfahrungsgestütztes Lernen der entsprechende Modus.<sup>7</sup>

6 Dieser Sachverhalt der Verschiebung des Privaten und des Öffentlich-Politischen wurde bei Foucault generell nicht thematisiert, er stellte die Wirkung der Dispositive auf die Subjekte in den Vordergrund, sei sie mittelbar oder unmittelbar.

7 Dewey ist es auch, der sowohl biografisch als auch konzeptionell die kontinentaleuropäische Berufspädagogik mit dem amerikanischen Pragmatismus verbindet. Nicht das Hineinführen junger Menschen in eine bestehende Welt selbst ist sein pädagogisches Credo, sondern deren Begleitung während dieses Prozesses mit dem Ziel, dass sie in einer kontingenten, von Irregularität und Unbestimmtheit gezeichneten Natur und Gesellschaft zurecht kommen.

## Lernen als zivilisatorisches Konzept

Spiegelt ein aus dem Entwicklungsdenken abgeleiteter Bildungsbegriff ein Weltbild wider, in dem der Mensch göttlichen, natürlichen oder gesellschaftlichen Institutionen (Objektivationen) gegenübersteht und vorrangig eine Sichtweise der individuellen, reaktiven Ausgestaltung und Rekapitulation formt, so sind konsequent demokratische und zunehmend divers werdende Gesellschaften auf ein zivilisatorisches Individuationsmodell angewiesen, das keine (unbeteiligte) ZuschauerInnenposition kennt und in dem Individuen potenziell bereit sind, alles in Frage zu stellen und die Definitionsmacht, was und wie die Welt, in der sie leben und leben wollen, in allen ihren Elementen zu einer menschlichen Aufgabe zu machen. Im gelingenden Fall mündet dies in einer anhaltenden Progressivität durch immer wieder in Verhandlung herzustellende kollektive Sichtweisen, ohne jemals ein unumstößliches, bleibendes Ergebnis zu erreichen. Dewey weist wissenschaftlichen Methoden hier eine Rolle zu, ohne die grundsätzliche Fallibilität aller Erfahrung zu leugnen. Wissenschaftlichkeit (nicht Wissenschaft als Institution) ist demnach für Dewey der kollektive Modus menschlicher Erfahrung (siehe Dewey 1995).

So betrachtet könnte man dieses Konzept der kollektiven Selbstkonstitution, nennen wir es lebenslanges Lernen, als das charakterisieren, was Odo Marquard der Ästhetik als Aufgabe zugeschrieben hat, nämlich „*ein Instrument [...] der politischen Verwirklichung, der geschichtlichen Vernunft*“ (Marquard 2003, S. 31) zu sein. Und wie anders könnten die im Delors-Bericht<sup>8</sup> genannten Anforderungen Learning to know, Learning to do, Learning to live together, learning to live with others sowie Learning to be gelesen werden, denn als Aufruf zu einer Strategie für vernünftige individuelle und soziale Lebensführung. Selbstkultur als konstituierendes Element würde damit als die gemeinsame Kultur einer historisch und kulturell heterogenen Gesellschaft prinzipiell gleicher Individuen figurieren

und auch gestaltungswirksam für die Ausprägung des individuellen Bewusstseins.

Dieser Umgang mit Natur und sinnlich Gegebenem setzt die aufklärerische Säkularisierung fort, schlägt jedoch keinen rationalistischen, sondern einen ästhetisierenden Pfad ein. Lernen ist nicht mehr ein aus sich heraus vollzogenes Wachstum, kein an der Natur oder Kultur gereifter Zuwachs, sondern ein in anhaltender sozialer Interaktion begriffenes existenzielles Verhältnis des Selbst. Diese Ästhetisierung nimmt aber keine vermeintlich vorgefundene ontologische Einheit „Individuum“ in den Blick, sondern sieht jede/n Einzelne/n in seinem/ihrer Selbstverständnis als den rezenten Stand der kollektiven Selbstkonstitution im unumstößlichen kollektiven Miteinander.

## Andante con moto – Resümee

Dass das Konzept des Individuums einen Blick auf eine kollektiv hergestellte Einheit in einem größeren Ganzen darstellt, der unstrittig Merkmale der Kontingenz trägt und nicht unumstößlich ist, kann als Analogie zum einschränkenden Blick auf Falstaffs Nase angesehen werden. Die Isolation eines Betrachtungsgegenstands verführt zur Ausblendung von konzeptiven und weltanschaulichen Annahmen, die damit vielfach einer diskursiven Verhandlung entzogen werden. Doch da unser Bewusstsein offenbar eine unwiderstehliche „*natürliche Anlage [...], zu vervollständigen und zu generalisieren*“ (Peper 2002, S. 86) hat, wird in wandelnder Gestalt um ganzheitliche Sichtweisen gerungen.

Das Modell eines zivilisatorischen Projektes für plurale und egalitäre Gesellschaften setzt eine wesentliche Bedingung voraus, nämlich einen „New Man“ und nicht einen Träger von „new clothes“, der/die sich als MitinhaberIn und GestalterIn einer consciously learning society figurieren. Die grundlegende Antinomie dabei bleibt aber, dass der „New Man“ als neue Figuration eines Subjekts Resultat und gleichzeitig auch Voraussetzung des Gelingens

<sup>8</sup> Der Bericht der UNESCO „Learning: The Treasure Within“, bekannt als Delors-Bericht, verfiert das Konzept des lebenslangen Lernens. Er spricht vier Bereiche des Lernens an, die kategorial sehr Unterschiedliches bezeichnen: (1) Learning to know, (2) Learning to do, (3) Learning to live together, learning to live with others sowie (4) Learning to be (siehe Delors 1996). Damit will die AutorInnengemeinschaft explizit deutlich machen, dass Bildung einen Beitrag zur individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung gleichermaßen leisten soll und kann. Lernen, Wissen zu erwerben, und Lernen, um kompetent zu handeln, lassen sich operationalisieren, jedoch Lernen für das Leben hat einen philosophischen Gehalt, wie Christiane Gerlach schreibt, und Lernen, zusammenzuleben, einen deutlich normativen Charakter (vgl. Gerlach 2000, S. 126).

dieses Vorhabens ist. Offen bleibt daher, ob es gelingen kann, dass ein solch weites Verständnis von lebenslangem Lernen nicht, wie es das Schicksal des deutschen Bildungsbegriffs war, in einem unpoliti-

schen Ideal verharrt, sondern sich als Ansatz für die politische Verwirklichung geschichtlicher Vernunft anbietet – als eine konsequente Fortsetzung des aufklärerischen Denkens.

# Literatur

## Verwendete Literatur

**Carter, Charles (1997):** Recognising the Value of Informal Learning. Learning From Experience. Chelmsford: Trust.

**Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopes, Henri/Petrovsky, Arthur V./Rahnema, Majid/Ward, Frederik Champion (1972):** Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

**Gerlach, Christiane (2000):** Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

**Knoll, Joachim H. (1998):** Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Luchterhand, S. 35-50.

**Le Gallienne, Richard (1896):** Retrospective Reviews: A Literary Log, 1 (1891-1893). London/New York: Bodley Head.

**Marquard, Odo (2003):** Kant und die Wende zur Ästhetik. In: Ders. (Hrsg.): Aesthetica und Anaesthetica. Philosophische Überlegungen. München: Wilhelm Fink [EA 1962].

**Oelkers, Jürgen (1992):** Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkannahmen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-57.

**Peper, Jürgen (2002):** Ästhetisierung als Aufklärung. Unterwegs zur demokratischen Privatkultur. Eine literarästhetisch abgeleitete Kulturtheorie. Berlin: John F. Kennedy-Institut für Nordamerikastudien.

**Thoreau, Henry David (1908):** Walden or Life in The Woods. London/Toronto: J.M.Dent & Sons LTD.

## Weiterführende Literatur

**Delors, Jacques (1996):** Learning: The Treasure Within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

**Dewey, John (1995):** Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Europäische Kommission (EK) (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen) SEK(2000) 1832.

**Foucault, Michel (2007):** Ästhetik der Existenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Illich, Ivan (1970):** Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.





Foto: Medienstern.com

**Dr. Peter Schlögl**

peter.schloegl@oeibf.at  
<http://www.oeibf.at>  
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

## Falstaff's Nose

Or why lifelong learning should not be confused with a life sentence

### Abstract

Lifelong learning seems to be a political programme that on the one hand demands ongoing adaptation by individuals in the face of increasingly accelerating technological and social transformation and on the other hand wants to offer tools to support this process. This article demonstrates that the lifelong learning concept is more than a development-oriented educational concept in terms of the potential for democratic action. Learning becomes an individual and collective human experience; it is the mode for a civilizing concept.

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK  
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: [www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783848256983

## Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5  
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## Herausgeber der Ausgabe 18, 2013

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)  
Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)  
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsgr., Institut EDUCON)

## Fachredaktion

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Klagenfurt)  
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)  
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)  
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

## Online-Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Satz

Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p.A. Institut EDUCON  
Bürgergasse 8-10  
A-8010 Graz  
[redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at)  
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>