

Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer?

Bedeutung und Wirkung eines Topos

Der Topos des Lebenslangen Lernens ist in der (kirchlichen) Erwachsenenbildung inzwischen fest verankert. Eine wirklich lebenslange Bildung für alle Bevölkerungsgruppen wird jedoch noch nicht im gewünschten Maße in der Praxis der Bildungsarbeit – auch nicht in der kirchlichen – umgesetzt bzw. eingeholt.

Seit vielen Jahren ist der Topos vom Lebenslangen Lernen nicht mehr aus der bildungspolitischen Diskussion wegzudenken. Dabei gewinnt der Begriff seine Attraktivität gerade durch seine Vieldeutigkeit, denn diese ermöglicht es, unterschiedliche Gehalte und Bedeutungen mit dem Lebenslangen Lernen zu verbinden; vor allem aber gewinnt er seine Attraktivität durch seine positive normative Aufladung: Es gilt eben doch nicht der Satz: »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr«, vielmehr endet die Chance auf Lernen, auf Bildung erst mit dem Tod. Jede/r hat über den Zeitraum seines Lebens die Möglichkeit, sich weiterzubilden, Wissen zu erlangen und damit hat jede/r privat wie beruflich die Chance auf Weiterentwicklung und auf eine insgesamt bessere Lebenssituation. Dass sich dieses positive Verständnis von Lebenslangem Lernen auch gegen sich selbst

wenden kann, wenn es ausschließlich individualisierungstheoretisch durchbuchstabiert wird etwa in der Hinsicht, dass »jeder seines Glückes Schmied« sei und die Verantwortung für sein Fortkommen und seine private wie vor allem berufliche Entwicklung eigenverantwortlich trage, wird in manchem emphatischen Anschluss an dieses Konzept Lebenslangen Lernens nicht immer gesehen.

Eine Klärung des Begriffs Lebenslangen Lernens und seiner Bedeutungsebenen sowie bildungspolitischer Rezeptionen wird im ersten Teil dieses Aufsatzes vorgenommen, anschließend im zweiten Teil die Aufnahme des Begriffs im kirchlichen Bildungsbereich thematisiert und dann im dritten Teil mit Blick auf Weiterbildungsverhalten und Lernen in den Generationen Realisierungsmöglichkeiten Lebenslangen Lernens vorgestellt. Ein kurzes Fazit aus religionspädagogischer Perspektive schließt die Überlegungen ab.



Judith Könemann, Dr. theol., Soziologin, Erziehungswissenschaftlerin (M. A.), ist seit 2009 Professorin für Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

Lebenslanges Lernen – Bedeutung und Verwendung eines Begriffs

Das Aufkommen der Rede vom Lebenslangem Lernen in der zweiten Hälfte des 20. Jhdts. steht in engem Zusammenhang mit bildungspolitischen Bemühungen, die seitens zentraler Organisationen wie dem Europarat, der UNESCO und der OECD Anfang der 70er Jahre formuliert wurden. Nicht zuletzt aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und veränderter wirtschaftlicher Anforderungen wird die prinzipielle Unabschließbarkeit von Lernprozessen in den Vordergrund gestellt, was sich in den Begriffen der *éducation permanente* (Europarat 1970) und *lifelong education* (UNESCO 1976, sogenannter Fauré-Bericht) wieder spiegelt. In Zusammenhang mit dem zeitgleich in der kritischen Erziehungswissenschaft diskutierten Konzept der Entschulung (Ivan Illich) sollten schulische und außerschulische Bildung wechselseitig miteinander verknüpft werden.¹ Angezielt war eine grundlegende und umfassende Veränderung des Bildungssystems, das die gesellschaftlich-normale Lernzeit auf alle Phasen des menschlichen Lebens ausdehnt und sowohl auf subjektiv-biografische als auch politisch-institutionelle Lern- und Veränderungsprozesse zielt.² Dieser Anspruch wurde allerdings nicht eingelöst, vielmehr wurde das Konzept ›Lebenslanges Lernen‹ schnell mit der in den 70er Jahren als sogenanntem quartären Sektor etablierten und strukturell abgesicherten Erwachsenenbildung verbunden, teilweise sogar in eins gesetzt, so dass Lebenslanges Lernen in der allgemeinen Wahrnehmung häufig im Kontext von allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung verortet wird.

Schon in den 70er Jahren changiert die Debatte zwischen einem auf der einen Seite

ganzheitlichen Bildungsverständnis, das sich naturgemäß eher der allgemeinen Bildung zurechnen lässt und das Potenzial der Persönlichkeitsbildung und der kulturellen wie sozialen Bildung mittels Lebenslangem Lernen betont, und einem auf der anderen Seite stark auf die berufliche Weiterqualifizierung ausgerichteten Verständnis, das auf Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerb setzt.

Diese Dichotomie bleibt auch in der zweiten Phase der Konzeptionierung Lebenslangen Lernens, die Mitte der 90er Jahre als Antwort auf um sich greifende Globalisierungsprozesse, demographischen Wandel, demokratietheoretische Fragen und nicht zuletzt im Kontext der Debatte von der Informations- zur Wissensgesellschaft einsetzt, erhalten. So wird auf der einen Seite die Bildung einer demokratisch-humanitären Gesellschaft, die Notwendigkeit umfassender demokratischer Partizipation betont³ und eine sich über das ganze Leben erstreckende Demokratieerziehung (*Education for Democratic Citizenship* 1997) sowie ein Schwerpunkt auf kulturelle und interkulturelle Bildung eingefordert. In diesen Bemühungen wird dem Konzept des Lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle zugewiesen. Diese Bedeutung wird ihm ferner zugesprochen, wenn es um die Herstellung von Chancengleichheit geht und herausgestellt wird, dass gerade benachteiligte und bildungsferne Gruppen besonders vom Konzept des Lebenslangen Lernens profitierten.⁴ Auf der anderen Seite rückt aber auch in den neueren Dokumenten eine stärker instrumentelle Sichtweise in den Vordergrund; die bildungspolitische Diskussion der letzten fünfzehn Jahre hat den Begriff noch einmal strategisch und funktional zugespitzt. So tritt das von der Europäischen Kommission 1995 herausgegebene Weißbuch *Lehren und Lernen – auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft* vor allem die Verbesserung der Wett-

bewerbsfähigkeit und die Beschäftigung in den Vordergrund. 1996 wird zum Jahr des Lebenslangen Lernens ausgerufen, und im Jahr 2000 vereinbart der Rat der Europäischen Union in Lissabon »das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.«⁵ Im gleichen Jahr wird von der Europäischen Kommission ferner das »Memorandum über Lebenslanges Lernen« veröffentlicht; Lebenslanges Lernen wird dort nicht mehr nur als ein Aspekt der Bildung beschrieben, sondern als grundlegendes Prinzip gesellschaftlicher Partizipation, insbesondere in einer durch Ökonomie geprägten und als Wissensgesellschaft bestimmten Gesellschaft. So bedarf es sowohl des Zugangs zu als auch der Teilhabe an Bildung und Wissen, um im sich verschärfenden Wettbewerb der Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen insbesondere westlicher Gesellschaften bestehen zu können. Hintergrund dieser Annahme ist die Diagnose, dass ein beschleunigter sozialer Wandel, Umbrüche und Transformationen zur (zivilen) Bewältigung auf Seiten der gesellschaftlichen Akteure Kompetenzen und Flexibilität erfordern, die nicht mehr im Tempo und in den institutionalisierten Formen »traditioneller« Bildungsprozesse erworben werden können, sondern lebenslanger Lernprozesse bedürfen. In diesem Sinne definiert die Europäische Kommission 2001: »Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient, und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.«⁶ Lebenslanges Lernen wird so als ein sich über die gesamte Lebensspanne aus-

dehnendes Lernen bestimmt, gleichzeitig wird es aber auch als *lifewide learning* beschrieben. Es sollen Lernumwelten entstehen, in denen sich die verschiedenen Lernarten organisch ergänzen können. *Lifelong learning* beziehe sich dabei, so die EU-Kommission, auf alle sinnvollen Lernaktivitäten.⁷

Betrachtet man dieses Verständnis von Lebenslangem Lernen, so kann zwischen einem eher bildungspolitischen Verständnis und einem eher pädagogisch orientierten Verständnis, das an den Bedingungen und Möglichkeiten biografischen Lernens der Gesellschaftsmitglieder ansetzt, unterschieden werden.⁸ Dabei setzt die pädagogische Perspektive im Sinne einer subjektorientierten Erziehungswissenschaft an den Lern- und Bildungsprozessen der individuellen gesellschaftlichen Akteure an. Lernen wird so in seiner biografischen Bedeutung und Wirkung thematisiert und der Lernende kommt in dieser Perspektive als »jemand« in den Blick, der sich nicht abstrakt Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, sondern als »jemand«, dem es darum geht, in einer spezifisch biografischen Situation seine Beziehung zur subjektiv wahrgenommenen Lebenswelt zu gestalten. In diesem Zusammenhang gewinnen Stichworte wie »Lernen im Alltag«, »Erfahrungslernen«, »Aneignungslernen«, »lebensweltbezogenes« »selbstorganisiertes« oder »selbstgesteuertes Lernen«⁹ zunehmende Bedeutung und wurden wichtige Themen und Forschungsfelder der Bildungsforschung. Das Konzept des Lebenslangen Lernens geht zudem mit einer deutlichen zeitlichen, räumlichen und auch inhaltlichen Entgrenzung einher, die nicht zuletzt auch zu einer Entgrenzung des Bildungswesens führt: »Bildung lässt sich« – so Peter Alheit – »für alle Menschen in modernen Gesellschaften nicht auf eine bestimmte biografische Phase eingrenzen. Sie wird zu einem festen Bestandteil des Lebenslaufs.«¹⁰ Diese Entgren-

zung zeigt sich Elke Gruber zufolge in drei Hinsichten: a) in einer Biografisierung des Lernens, vor allem durch die prinzipielle Ausdehnung bis ins hohe Alter, b) dadurch, dass Lernen zu einer Querschnittsaufgabe wird, ist es nicht mehr auf die klassischen Institutionen beschränkt, sondern wird zum Prinzip vieler Institutionen und Organisationen und c) Lernen wird zu einem breiten und mehrdimensionalen Geschehen, in dem Lernfelder miteinander verbunden werden, die bislang noch nicht so stark im Blick waren, zu denken ist hier z. B. an *civic education*.¹¹ Mit dieser Entwicklung ist die Demokratisierung des Lebenslangen Lernens verbunden und damit erfolgt in gewisser Weise auch eine – wenn auch vielleicht nicht bewusste – Rückbesinnung auf die Anfänge der Erwachsenenbildung, die als ein Ergebnis der Prozesse der Aufklärung entstand und ganz dem emanzipatorischen Ideal der Bildung als Befreiung, einer Bildung zumal, die für jedermann/frau zugänglich ist, verpflichtet war. Dazu gehörten auch Formen der hohen Selbstorganisation und non-formale Lernprozesse. Des Weiteren wirken Lebenslanges Lernen und eine Verknüpfung von Lebensphasen und Entwicklungsprozessen auch einer Versäulung und Segmentierung von Bildungsbereichen entgegen, Bildungszugänge werden flexibler und auch breiter. Zudem trägt die Orientierung am Lebenslauf auch einer Biografisierung des eigenen Lebens Rechnung, wenn Lernprozesse nicht immer geplant ablaufen, sondern vielfach spontan mit sehr unterschiedlichen inhaltlichen Verknüpfungen.¹²

Diesen eindeutigen Gewinnen eines Konzepts Lebenslangen Lernens steht allerdings neben der schon angesprochenen Gefahr der Instrumentalisierung das Problem der Pädagogisierung gegenüber. Mit dem Einbezug aller Lernformen, des formalen, non-formalen wie informellen Lernens, werden alle Lebensberei-

che erfasst und sozusagen einer Pädagogisierung bzw. Verwertbarkeit unterworfen.

Lebenslanges Lernen – in der kirchlichen Erwachsenenbildung

Mit Aufkommen des Lebenslangen Lernens in den 70er Jahren hat der Begriff auch schnell Eingang in den kirchlichen Bildungsbe- reich erhalten. Da er bereits in den 70er Jah- ren unmittelbar mit dem Bereich der Erwach- senenbildung und Weiterbildung verbunden wurde, war es auch im kirchlichen Feld die Erwachsenenbildung, die den Begriff aufnahm und in ihre Konzeptionen integrierte. Dass die kirchliche Erwachsenenbildung dabei eher an das pädagogische Verständnis eines ganzheit- lichen Bildungsverständnisses anknüpfte und Lebenslanges Lernen vor allem als Persönlich- keitsentwicklung betrachtete und weniger die direkten beruflichen Verwertungsinteressen und Beschäftigungsfähigkeit betonte, nimmt nicht wunder und begründet sich zum einen aus den materialen Gehalten des christlichen Glaubens und seinen ethisch-normativen Zielsetzungen und zum anderen aus der in den 70er Jahren stattfindenden Debatte um die Verortung der kirchlichen Erwachsenenbildung als allgemei- ner Bildung oder aber als Weiterbildung. Auf der Ebene einer inhaltlich-konzeptionellen Be- gründung kirchlicher Erwachsenenbildung gelingt es leicht, den Topos des Lebenslangen Lernens mit Begründungen und Zielen kirchlicher Er- wachsenenbildung zu verbinden. Im Vordergrund steht dabei der Anschluss an ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das den ganzen Menschen im Sinne der Persönlichkeitsbildung umgreift und somit auch unmittelbaren Anschluss an die religiöse Wurzel des Bildungsverständnisses findet: nach Meister Eckhart das ›Sich Bilden‹

als ein ›Inbilden‹ in Gott, Bildung aber auch als notwendige Voraussetzung dafür, das von Gott dem Menschen gnadenhaft verliehene Sein zum Bewusstsein und zur Entfaltung zu bringen.¹³ In diesem Sinne hat Bildung auch eine heilsnotwendige Bedeutung: Christliche Bildung, so eine Bestimmung im Anschluss an Augustinus, besteht darin, dass alle Dinge letztlich auf das letzte Ziel, auf Gott und die Liebe bezogen werden.¹⁴ Letztlich will Erwachsenenbildung biblisch verstanden dazu beitragen, dass Menschen verschiedenen Glaubens, Alters und Geschlechts »das Leben haben und dass sie es in Fülle haben« (Joh 10,10). Dass eine solche Bildung ein lebenslanger Prozess ist, versteht sich von selbst. Dieses Bildungsverständnis wird in den verschiedenen Grundsatzpapieren kirchlicher Erwachsenenbildung und den Leitbildern der jeweiligen Einrichtungen durchbuchstabiert. In unterschiedlicher Weise wird dabei die diakonische Ausrichtung und politische Akzentuierung betont; in diesem Sinne gehören zum besonderen Auftrag kirchlicher Erwachsenenbildung, etwa laut KBE, dem Dachverband der katholischen Erwachsenenbildung, Familien, Ältere, Migranten, sozial Schwache und Bildungsferne.¹⁵ Eine deutlich sowohl diakonische wie politische Ausrichtung findet sich in der bildungspolitischen Positionierung der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) zur aktuellen Bildungspolitik aus dem Jahr 2010. Eingebettet in ein Konzept von Lebenslangem Lernen und lebensbegleitender Bildung, das formales, non-formales und informelles Lernen einschließt, wird Bildung als eine befreiende Bildung für Menschen und Gesellschaft verstanden und werden explizit Missstände wie der negative Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft und eine zunehmende Privatisierung von Bildung insbesondere im Weiterbildungsbereich, die den Zugang zu Bildung für bildungs-

ungewohnte und für finanziell schwächere Menschen systematisch verhindert, kritisiert.¹⁶

Wer sind aber nun die Teilnehmer und Teilnehmerinnen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen? Im Folgenden wird ein Blick auf die Teilnehmergruppierungen sowohl in der allgemeinen Weiterbildung wie in der kirchlichen Erwachsenenbildung geworfen. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk vor allem darauf, wer Lebenslanges Lernen für sich am ehesten in Anspruch nimmt und nehmen kann sowie darauf, wie die sogenannten benachteiligten Gruppierungen der älteren Menschen, der Bildungsfernen und sozial Schwächeren die Möglichkeit haben, an Veranstaltungen, die dem Lebenslangen Lernen dienen, teilzunehmen.

Zielgruppen und Teilnehmende

Der Weiterbildungsmarkt ist nicht zuletzt auch aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen und infolge der bereits erwähnten bildungspolitischen Diskurse deutlich gewachsen. Dabei ist noch einmal zwischen betrieblicher und individuell berufsbezogener Weiterbildung zu unterscheiden. Betrachtet man nun die Teilnahmequoten und setzt diese mit sozialstrukturellen Merkmalen wie Berufsqualifizierung oder auch Alter in Beziehung, und stellt man dabei auch die Frage nach den sogenannten benachteiligten Gruppierungen, so zeigt sich für den allgemeinen Weiterbildungsbereich in den letzten fünfzehn Jahren eine – wenn auch mit unterschiedlichen Zahlen – aber dennoch gleichbleibende Entwicklung: Grundlegend ist die Teilnahme nicht nur von der sozialen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppierung abhängig, sondern in hohem Maße vom Anforderungsprofil der Tätigkeit, d. h. je höher die Anforderungen, desto höher ist auch die

Teilnahme an Weiterbildung. Insgesamt zeigen sich nach wie vor soziale Disparitäten: Personen mit höheren Bildungsständen und dann auch in der Regel in Berufen mit höheren Anforderungsprofilen nehmen deutlich häufiger an Weiterbildungen teil als Personen mit geringer Bildungsqualifikation. Dieses gilt auch für die Geschlechterunterschiede: Frauen in hoch qualifizierten Berufen verfügen über ein hohes Weiterbildungspotenzial, Frauen in niedriger qualifizierten Berufen nehmen signifikant weniger an Weiterbildung teil. Weiterbildung als Möglichkeit der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt für Erwerbslose hat etwas höhere Effekte als in früheren Untersuchungen, allerdings gilt dies weniger für die großstädtischen Regionen in Westdeutschland. Bei längeren Maßnahmen liegt die Eingliederungsquote älterer Erwerbspersonen etwas höher, dennoch liegt die Arbeitslosenquote von Maßnahmeteilnehmern nach zwei Jahren mehr als dreimal so hoch wie die allgemeine Quote. Der Anteil älterer Beschäftigter ist in den letzten Jahren etwas gestiegen, sie sind in der beruflichen Weiterbildung dennoch deutlich unterrepräsentiert, auch existieren nur wenige Angebote für Ältere in Weiterbildungseinrichtungen.¹⁷ Höher liegt der Anteil älterer Bevölkerung bei den Angeboten der Volkshochschulen, hier bewegt sich der Teilnahmeanteil je nach Programmbe- reich zwischen ca. 10 und 25%.¹⁸ Es ist in den letzten Jahren nicht gelungen, den Anteil von Personen mit Migrationshintergrund signifikant zu erhöhen, auch dieser Anteil bewegt sich auf niedrigem Niveau. Diese kurze Bestandsaufnahme macht deutlich, dass im Teilnahmeverhalten an Weiterbildung ein »Matthäus-Effekt« festzustellen ist; eine Berücksichtigung der zu fördernden Zielgruppen im Sinne des Lebenslangen Lernens ist in den letzten Jahren kaum gelungen.

Ein ähnliches Bild – wenn auch mit einer anderen Akzentuierung – zeigt sich auch für den Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung. Allerdings muss hier einschränkend hinzugefügt werden, dass berufliche Bildung nicht den Hauptfokus kirchlicher Bildungsarbeit darstellt. Es ist aber auch darauf hinzuweisen, dass die katholische Kirche bundesweit der zweitgrößte Anbieter im Feld der Erwachsenenbildung ist und an ihren Veranstaltungen jährlich über fünf Millionen Menschen teilnehmen. Auch institutionell stellt die katholische Kirche mit vierundzwanzig Akademien der einzelnen Diözesen, 97 Familienbildungsstätten und ca. 300 Bildungshäusern in Trägerschaft von Diözesen oder Ordensgemeinschaften, 30 Bildungshäusern in Trägerschaft von Verbänden und ca. 260 Bildungswerken auf Regional-, Kreis- oder Stadt- oder Diözesanebene ein großes Potenzial dar. Die Teilnahmestatistik belegt¹⁹ – in den Sparten der jeweiligen Angebote –, dass die berufliche Bildung nicht zu den Hauptaufgaben der kirchlichen Erwachsenenbildung gerechnet wird. Mit Blick auf die Zielgruppen zeigt sich, dass Familien mit einem Anteil von 68,5% zu der Hauptklientel kirchlicher Erwachsenenbildung gehören; dies ist angesichts des Anteils an Einrichtungen eher überraschend. Es zeigt sich weiterhin, dass die im KBE Grundsatzpapier zu den besonderen Zielgruppen gerechneten Personen aber auch in der kirchlichen Erwachsenenbildung kaum zu den Teilnehmergruppen gehören, so sind MigrantInnen mit einem Anteil von 2,3%, AnalphabetInnen mit 0,1%, Arbeitssuchende mit 1,2% und Senioren mit 3,7% Anteil an allen Teilnehmenden an Veranstaltungen der kirchlichen Erwachsenenbildung im Jahr 2010 vertreten. Spezielle Angebote für diese Zielgruppen zur Weiterqualifizierung existieren in der kirchlichen Erwachsenenbildungslandschaft kaum.²⁰

Fazit

Gerade mit Blick auf die kirchliche Erwachsenenbildung lässt sich festhalten, dass das Konzept Lebenslangen Lernens auf der Ebene von Leitbildern und Grundsatzpapieren stark verankert ist, sich vermutlich auch in den pädagogisch und didaktischen Konzepten widerspiegelt und einen hohen Anteil im Bereich des Lebenslangen Lernens als Persönlichkeitsentwicklung für sich in Anspruch nehmen kann. Die Subjektorientierung und emanzipatorische Ausrichtung auch des Verständnisses kirchlicher Bildungsarbeit sowie die aus der »Option für die Armen« sich ergebende klare Positionierung für Solidarität und Gerechtigkeit sind hier deutlich vertreten und explizit formuliert. Diese klare Position für ganzheitliche und gerechte Bildung in Form Lebenslangen Lernens in den theoretischen Grundlagen wird jedoch leider noch nicht im gewünschten Maße in der Praxis der Bildungsarbeit umgesetzt bzw. eingeholt. Die mit dem Konzept Lebenslangen Lernens häufig verbundene Hoffnung, dass es breitere Zugänge zu Bildung oder aber auch Erwerbsarbeit insbesondere für sozial Schwächere eröffnet, kann mit Blick auf die Zielgruppen mindestens für den formalen und non-formalen Bildungsbe- reich nicht bestätigt werden: Immer noch klafft eine Lücke zwischen dem bildungspolitischen Anspruch einer an der Förderung der ganzen Person ausgerichteten ganzheitlichen Bildung mit klarer Orientierung an den Subjekten der Bildungsprozesse und dem Anspruch, durch Bildung gerade auch für sozial Schwächere zu mehr sozialer Gerechtigkeit beizutragen. Auch bezüglich des Generationenlernens lässt sich festhalten, dass die ältere Generation als ArbeitnehmerInnen weniger im Blick ist, durchaus jedoch als TeilnehmerInnen von non-formalen Bildungsveranstaltungen im Bereich der Volks-

hochschulen. Relativ geringfügig ist ihr Anteil aber letztlich in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Stattdessen lässt sich vielmehr aufgrund der Korrelation von hoher Weiterbildungstätigkeit und hoch qualifizierten Erwerbsberufen ein »Matthäus-Effekt« feststellen: Denen, die bereits viel haben, wird viel zur Verfügung gestellt, während Bildungsangebote für sozial Benachteiligte, Migranten, Arbeitssuchende und Bildungsferne geringer vertreten sind. So aber löst gerade die kirchliche Erwachsenenbildung ihren in (unbestreitbar theoretisch fundierten) Papieren selbst formulierten Anspruch nicht wirklich ein. Statt womöglich nun erneut allein theoretische Grundlagen eines an den Begriffen Subjektivität, Autonomie, Solidarität und Gerechtigkeit orientierten Verständnisses Lebenslangen Lernens einzufordern und damit etwas zu erarbeiten, was es schon längst gibt, wäre es an der Zeit, nun endlich für eine erfolgreiche Praxis Lebenslangen Lernens Sorge zu tragen und dafür tragfähige Strategien zu entwickeln. Das könnte auch den Abschied von Liebgewordenem in der kirchlichen Bildungsarbeit bedeuten, den Abschied z.B. von der Fokussierung auf die bekannten Zielgruppen. Wird dies weiter versäumt, besteht die Gefahr, dass sich kirchliche Erwachsenenbildung den Vorwurf gefallen lassen muss, entgegen ihrem Auftrag doch nur Bildung für einige Wenige zu sein, verbunden mit der Frage, wofür man sie denn dann eigentlich (noch) braucht. Dagegen hilft letztlich nur eines: Nicht nur auf die sogenannten ökonomischen Gegebenheiten und Zwänge schauen und dabei die vermeintliche Rettung im Althergebrachten suchen, sondern mit Mut zu neuen Wegen in der konkreten Bildungsarbeit vor Ort Konzepte Lebenslangen Lernens entwickeln und vor allem in die Tat umsetzen und sich dabei auch von möglichen Rückschlägen nicht entmutigen lassen. Dazu bedarf es aber

einer deutlichen Unterstützung und Förderung der Bildungsarbeit seitens der Kirchenleitungen. Denn es gilt, den diakonischen Auftrag der Kirchen zu stärken und dabei auch und gerade

den Bildungsbereich als Ort einer »diakonischen Kirche« zu unterstützen – und damit auch die Praxis Lebenslangen Lernens.

¹Vgl. Barbara Dietsche/Heinz H. Meyer, Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen, hg. vom DIE, Bonn 2004, 6.

²Vgl. Katrin Kraus, Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielefeld 2001, 11.

³Vgl. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, hg. v. der Deutschen UNESCO-Kommission, Neuwied 1997.

⁴Council of Europe, Recommendation 6/2002 of the Committee of Ministers to Member States on Higher Education in Politics in Lifelong Learning, in: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=282213&Site=COE> (17.06.2013).

⁵Europäischer Rat in Lissabon 22./23.03.2000, zitiert nach Dietsche/Meyer, Literaturlauswertung, 9.

⁶Europäische Kommission 2001, 9, zitiert nach Dietsche/Meyer, Literaturlauswertung, 10.

⁷Vgl. OECD 1996, 15 zitiert nach Dietsche/Meyer, Literaturlauswertung, 63.

⁸Vgl. Jochen Kade/Wolfgang Seitter, Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 10), Opladen 1996.

⁹Vgl. Günther Dohmen, Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer

modernen Bildungspolitik, hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996 sowie Kade/Seitter, Lebenslanges Lernen.

¹⁰Peter Alheit, Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potenzial biografischer Handlungsautonomie?, zitiert nach Elke Gruber, Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens, in: Magazin Erwachsenenbildung.at 1 (0/2007) und in: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=407&aid=283 (20.05.2013).

¹¹Vgl. Gruber, Erwachsenenbildung, 4f. in Bezug auf einen Aufsatz von Wiesner/Wolter 2004.

¹²Vgl. ebd. 5.

¹³Vgl. Karl Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 54.

¹⁴Vgl. Judith Könemann, Der gesellschaftliche Auftrag kirchlicher Erwachsenenbildung und ihre politische Bedeutung, in: Horst Ziegler/Ralph Bergold (Hg.), Neue Vermessungen. Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft, Bliessenkastel 2012, 37–53.

¹⁵Vgl. KBE, Kirchliche Erwachsenenbildung stärken! Aufruf der Katholischen Bundesarbeitsge-

meinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) an die deutschen (Erz-) Bischöfe, Paderborn 2004, 2, auch in: <http://www.kbe-bonn.de/59.html> (20.05.2013).

¹⁶Vgl. KAB (Hg.), Bilden – Bewegen – Beteiligen, Bundespolitische Positionierung der KAB Deutschlands, Bonn 2010.

¹⁷Vgl. Anja Hall/Elisabeth M. Krekel, Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten, in: REPORT 31 (1/2008) 65–77, 72f. Vergleichbare Ergebnisse finden sich auch im aktuellen Bundesbildungsbericht: Teil G: Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter, in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld 2012, 142ff.

¹⁸Vgl. Hella Huntemann/Elisabeth Reichart, Volkshochschul-Statistik, 50. Folge, Arbeitsjahr 2011, in: www.die-bonn.de/doks/2012-volkshochschule-statistik-01.pdf (23.05.2013).

¹⁹Vgl. Statistik 2010. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, hg. vom DIE und KBE, Bonn 2012, 24f.

²⁰Vgl. ebd. 30–33.