

Von der Lernform zur Lebensform

Rolf Arnold & Matthias Rohs

1 Einleitung

In vielen heutigen Gesellschaften – und nicht bloß in den hochentwickelten Industriegesellschaften! – werden die Menschen in einer eskalierenden Dynamik mit ständig neuen Lagen konfrontiert, die ihnen veränderte Verhaltensweisen und neuartige Orientierungen und Handlungskompetenzen abverlangen. Gleichzeitig lockert sich der Zusammenhang zwischen Lernen und Lebenslauf, das heißt älter werden und über Erfahrungen verfügen verleihen nicht mehr automatisch die gewohnte Sicherheit, auf die man bauen kann. Der Lebenslauf selbst erweist sich so als eine dauernde Such- und Erfahrungsbewegung des Einzelnen, der Zugänge eröffnet, nutzt und verschließt sowie gewonnene Sicherheiten torpediert und zum Weiterlernen anstiftet. Lernen und Lebenslauf sind somit zwei Synonyme für die *Conditio humana*: Leben vollzieht sich im Modus des Weiterlernens, das heißt, der Mensch ist lernend unterwegs und sein Lebenslauf markiert lediglich den zeitlichen Rahmen für diese biografischen Entwicklungs-, Lern- und Entpuppungsprozesse. Dennoch ist die Lebenslaufperspektive – trotz der verbreiteten Rede vom „Lebenslangen Lernen“ – heute noch immer alles andere als selbstverständlich und verbreitet.

2 Das Bildungssystem als offenes Lernsystem

Folgt man der Struktur des Bildungssystems, so lässt sich das Leben in den modernen Gesellschaften durch Bildungsphasen gliedern, indem zum Beispiel die Weiterbildung wie selbstverständlich der Ausbildung folgt¹ – eine Gegebenheit, die sich auch in der internationalen Stufung der Bildungssysteme in „Primarbereich“, „Sekundarbereich“, „Tertiärbereich“ und „Quartärbereich“ zeigt.

¹ Der Deutsche Bildungsrat definierte „Weiterbildung“ als die Bildung, die auf „eine unterschiedlich ausgedehnte erste Bildungsphase“ folge, und zementiert so die Biografisierung der Bildung.

Diese Reihung wird durch die Konzepte des „Lebenslangen Lernens“ mehr und mehr infrage gestellt: Bildung bezeichnet keine Phasen des beginnenden bzw. sich vorbereitenden Lebens, Bildung wird vielmehr selbst zur umgreifenden Kategorie: Wir lernen nicht mehr für das Leben, sondern leben auch für das Lernen – im lebenslangen Lernen wird das Lernen zur Lebensform.

Die Zeiten, in denen das Lernen in unterschiedlichen Lebensphasen des Menschen unterschiedlichen Zielen folgte und in verschiedenen Formen seinen Ausdruck fand, lösen sich auf. Entsprechende Denk- und Deutungsmuster dauern jedoch an. Diesen zufolge ist zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Jugend- und Erwachsenenbildung relativ eindeutig. Sie bezeichnet nicht nur zwei Lebensphasen, sondern auch zwei Lernkulturen: hier der freiwillig lernende – autonome – Erwachsene, dort der einer Pflicht nachkommende „Beschulte“; eine Unterscheidung, die wir für legitim zu halten gewohnt sind. Schließlich sehen wir „Erwachsene“ qua Definition als Menschen, die den Lern- und Ausbildungspflichten weitgehend „entwachsen“ sind – eine zwar traditionelle, in unserem Denken aber nach wie vor präsente Vorstellung.

Als neue biografische Unterscheidung zeichnet sich dabei ab, dass heranwachsende Jugendliche stärker damit beschäftigt sind, ihre Unfertigkeit zu kompensieren, während Erwachsene als wesentliches Element ihrer Grundbildung auch die Fähigkeit zu entwickeln haben, mit dieser Unfertigkeit selbstorganisiert und selbstgesteuert umzugehen und selbstbestimmt im Modus der Weiterbildung zu leben.

Erwachsene können in den modernen Gesellschaften deshalb nicht mehr als die fertiggestellten Wesen gedacht werden, die vorbereitend auf ihr Leben alle zu einer Grundausstattung gehörenden Bildungs- und Ausbildungsphasen erfolgreich durchlaufen haben und nun den Rest ihres Lebens das Plateau der souveränen Anwendung durchschreiten. Bereits nach einigen Jahren sind die erworbenen Kompetenzen nicht mehr en jour, das heißt, jüngere Absolventen verfügen über „frischere“ Kompetenzen – ein Wettlauf um die Aus-Bildung, das heißt um das „Aus-und-Vorbei“, der nicht zu gewinnen ist. Erwachsene heute sind vielmehr „fertig unfertig“; sie haben im günstigen Fall jedoch bereits grundlegende Kompetenzen und Routinen entwickeln können, um mit dieser biografischen Unfertigkeit konstruktiv und den eigenen Lebenslauf gestaltend umgehen zu können.

3 Das Lernen als selbstgesteuerter und informeller Prozess

Die Frage nach dem Umgang mit dem Lernen unter diesen Prämissen rückte das informelle und selbstgesteuerte Lernen der Erwachsenen in den Vordergrund. Formale Strukturen und feste Curricula korrespondieren nicht mit den Dynamiken der Kompetenzanforderungen im privaten wie im beruflichen Bereich. Angesichts dieser Anforderungen und der ausbleibenden Bildungsangebote hat sich das Lernen abseits des Bildungssystems und formaler Strukturen verselbstständigt – und als wirksam erwiesen.

Um auf diese „Freiheit des Lernens“ (als Möglichkeit und Notwendigkeit) hinzuwirken, bedarf es einer entsprechenden Vorbereitung, um die Routinen einzuüben, die später die eigene Lebenspraxis prägen: Das selbstgesteuerte Lernen soll so zur selbstbestimmten Lebensführung befähigen, indem es dem Subjekt Möglichkeiten der Erfahrung mit eigenständigen Problemlösungen, Scheitern und Fehlern aufzeigt. Diesem müssen Perspektiven geboten werden, will man die Substanz des Lernens im Lebenslauf nicht wieder ersticken. Das selbstgesteuerte Lernen „lebt“ somit von den Möglichkeiten, die es für den eigenen Lebenslauf zu erschließen vermag. Deshalb sind nicht nur neuartige Angebote für ein Lernen „en passant“ und „on demand“ verstärkt zu entwickeln – wobei die Nutzung von Distance- und E-Learning eine große Rolle spielt und spielen wird –, es gilt auch, die Anerkennung von selbsterworbenen Kompetenzen im Rahmen des Berechtigungswesens neu und flexibel zu organisieren und alte Titel- und Ausschlussmonopole aufzuweichen.

Zwar konnte auch und gerade die Erwachsenenbildung glaubhaft darauf hinweisen, dass sie mit ihren Ansätzen schon immer die Eigenaktivitäten und Selbstbewegungen der Subjekte im Blick hatte und sich als eine begleitende und unterstützende „Vorkehrung“ für Prozesse des Erfahrungsaustauschs und der Erfahrungsreflexion verstand, doch auch sie blickte auf diese „durch die Brille des Institutionellen“. Ihre Bemühungen um die Professionalisierung und Professionalität der Bildungsarbeit mit Erwachsenen waren deutlich stärker durch das Bild eines „hauptamtlich“ verantwortlichen pädagogischen Mitarbeiters geleitet als durch laienpädagogische oder nebenberufliche Zuständigkeiten. Was wird aus dem Institutionellen und der Professionalität der Erwachsenenpädagogik, wenn die Bildung, die Erwachsene sich aneignen und in ihrer Identität und Kompetenz zum Ausdruck bringen, weitgehend unabhängig von beidem sich entwickeln kann? Dies ist die Frage, mit der das Informelle das Institutionelle zu relativieren beginnt.

4 Bildungseinrichtungen als Bildungsbroker

Mit den geschilderten Anforderungen an das Bildungssystem wächst der Veränderungsdruck sowohl auf die Institutionen als auch auf deren Mitarbeitende. Dabei geht es nicht nur darum, neue Angebotsformate zu entwickeln und digitale Medien möglichst öffentlichkeitswirksam in die Angebotspalette zu integrieren. Es geht um eine Veränderung der Sichtweise, bei der nicht mehr fertige Inhalte, sondern offene, individuelle Angebote der Beratung und Begleitung im Mittelpunkt stehen. Ziele sind dabei die Beratung und die Befähigung bei der Identifikation individueller Kompetenzen und Lernchancen sowie die Unterstützung bei der Planung, Umsetzung und Auswertung der damit verbundenen Lernprozesse. Im Mittelpunkt stehen damit keine konfektionierten Seminare, sondern die Lebenspraxis mit ihren Lernmöglichkeiten. Nicht das Seminar und der Lehrende sind der Nukleus des Lernprozesses, sondern der Lernende in der Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt.

Damit werden Bildungsinstitutionen nicht infrage gestellt, sie müssen sich jedoch neu begründen.

Oft definieren sie ihre Funktion noch als Berechtigungsverwaltungen. Sie leben aber auch von der Illusion des Bildungsaufstiegs, indem sie das Credo erhalten: „Wer aufsteigen will, muss unsere Curricula durchlaufen.“ Sie haben in weiten Teilen noch keine Vorstellung davon entwickelt, dass diese institutionelle Begründung ins Wanken geraten ist.

Institutionen müssen sich öffnen und vernetzen. Sie müssen für Menschen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen zugänglich werden und diesen immer weniger geschlossene Programme als vielmehr eine Kompetenzzertifizierung einerseits sowie individuell maßgeschneiderte Wege der Kompetenzergänzung andererseits anbieten. Diese Vielfalt wird sie zur vernetzten Kooperation mit anderen Anbietern „zwingen“ und neben deren Konkurrenz auch ihre Kooperation verstärken.

Es ist dann nicht mehr das spezifische Profil allein, das den Marktwert einer Weiterbildungsinstitution bestimmt, sondern auch ihre Fähigkeit, in vielfältiger Weise „passende“ Bildungszugänge zu organisieren – bisweilen auch solche, deren Angebot sie nur zusammenstellt, nicht selbst anbietet und durchführt. Bildungsinstitutionen werden so mehr und mehr zu Bildungsbrokern, die ein Bündel neuer Dienstleistungen vorhalten, mit denen sie individueller Bildungswege begleiten. Damit verbunden ist auch eine Veränderung der Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildenden als Lernberatende und Lernbegleitende.

5 Die Lehrenden als Lernberatende

Ein verändertes Selbstverständnis bedeutet, dass nicht mehr die fachliche Kompetenz als Legitimationsbasis im Vordergrund steht. Dieser Veränderungsprozess ist aufgrund der oft hohen Identifikation mit den fachlichen Inhalten nicht einfach und bedeutet – individuell wie institutionell – einen oft langwierigen Prozess der Veränderung des Selbstverständnisses, der von Ängsten und Verunsicherungen begleitet sein kann.

Nimmt man die aktuellen Tendenzen im Bereich der Lernbegleitung und Lernberatung in den Blick, so offenbart sich zudem ein in vielfacher Hinsicht disparates Bild, das seiner eigenständigen Profilierung noch harrt. So diffundieren nahezu ungehindert die Beratungsansätze aus den Berufsberatungserfahrungen der Bundesagentur für Arbeit in das Feld der Bildungsberatung hinein, aber auch psychologische Konzepte oder Konzepte einer aufsuchenden Bildungsberatung in sozialen Brennpunkten firmieren unter dem Label einer Bildungsberatung.

Was diesen Amalgamierungen entgegensteht, ist, dass die Lernkultur eines selbstgesteuerten Lernens im Lebenslauf besonderer Ansprechformen, aber auch besonderer Beratungsschritte bedarf. Diese sind von anderer Art als die der Berufsberatung, obgleich auch diese sich mehr und mehr wandeln muss, um sich von einer Berufswahl- und Karriereberatung zu einer Beratung der selbstgesteuerten Erschließung von Kompetenzen zu wandeln. Gleichzeitig verbergen sich hinter manchen „Bildungsberatungsansätzen“ schlichte Informationsdienste; aber auch die Förderung und Entwicklung der Selbstlernkompetenzen wird bisweilen als „Bildungsberatung“ bezeichnet.

Diese Vielfalt trägt nicht zur Profilierung und auch zur Professionalisierung der Bildungsberatung bei. Notwendig ist deshalb beides gleichzeitig: die Entwicklung eines Differenzierungskonzeptes, das die unterschiedlichen Ausdrucksformen von Bildungsberatung zu unterscheiden hilft, aber auch die Profilierung eines erwachsenenpädagogischen Beratungskonzeptes, das nicht gegen wesentliche Maßgaben der entstehenden Kultur des Lernens im Lebenslauf permanent verstößt. Wesentliche Anknüpfungspunkte eines solchen Profils ergeben sich aus dem Gesichtspunkt der Ressourcenstärkung sowie der Autonomie des Lernenden. Bildungsberatung muss sich ihres Auftrages klar bewusst sein. Und dieser Auftrag ergibt sich aus den Erwartungen und Möglichkeiten des lernenden Subjektes einerseits und den zu einem klaren Dienstleistungsprofil verdichteten Angeboten der Bildungsberatenden andererseits.

6 Die Lernenden als „reflexive men“

Die Totalisierung der Lernperspektive konfrontiert die Pädagogik mit der für sie bislang eher ungewohnten Frage, ob und inwieweit man den Menschen vor einer Vereinnahmung des Lebens durch das Lernen zu schützen habe. Heute ist auch für die Pädagogik die Frage von Interesse, ob und wie Menschen mit dem wachsenden Lerndruck, der sie als Lernanforderung bis hinein in ihre Wochenend- und Entspannungsphasen verfolgt, konstruktiv umzugehen in der Lage sind. Diese Situation scheint absurd, betrachtet man das Lernen und den damit verbundenen Kompetenzaufbau doch als Grundlage für die geforderte Flexibilität und Ausweitung der individuellen Handlungsoptionen in einer sich ständig verändernden Umwelt. Was bei dieser Forderung mitschwingt, ist die pädagogische Sorge eines unreflektierten, selbstausbeutenden Prozesses, der eher mit Bildungsarbeit als mit persönlicher Entwicklung und Reifung verbunden ist.

Die Befähigung, das Wissen und Können zur Ausweitung der individuellen Handlungsoptionen zu mehrten, muss daher im Sinne eines souveränen Lernenden die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Lernverhaltens – sowohl in Bezug zu den determinierenden Umwelteinflüssen (Verwertungschancen) als auch zu den persönlichen Stärken und Vorlieben – umfassen. Vor allem dann, wenn das Lernen zum wesentlichen Bestandteil des Lebens wird. Denn eine verantwortliche Bildungstheorie und Didaktik dient nicht allein den Anforderungen von Arbeitsmarkt und Gesellschaft, sondern zugleich und in erster Linie der Förderung und Begleitung der Individualisierung. Ihr Leitbild ist der „reflexive man“: Dieser ist sich der gestaltenden Kraft seiner Fokussierungsgewohnheiten bewusst und ist darum bemüht, Kompetenzen zur „Veränderung durch Selbstveränderung“ (vgl. Arnold, R. 2010) zu entwickeln. Eine solche Bildungsbewegung ist reflexiv: Sie curricularisiert nicht einfach die von außen an das Subjekt herangetragenen Erwartungen, sondern stärkt sein soziales, methodisches und emotionales Vermögen. Dadurch bleibt das lernende Individuum der Eigentümer seines Lernens.

7 Fazit

Es wird deutlich, dass diese Lebenslaufrelevanz des selbstgesteuerten und auch informellen Lernens mit seinem „nüchternen Blick auf die Kompetenz“ auch das überlieferte System von Berufstitel und Berechtigungen grundlegend infrage stellt. Dadurch gerät das System der Berufe und der Ausschlussregeln deutlich ins Wanken und muss sich neu legitimieren. Gleichzeitig entstehen neue Chancen

für Quereinsteiger, nachholende Bildung sowie individuelle Statuskorrekturen. Diese Flexibilität wird sehr wahrscheinlich neue Ausschlussmechanismen zur Wirkung bringen, da es gesellschaftlich noch nicht sein kann, dass „alle auf den Zehenspitzen stehen“, da dann nicht alle gleichermaßen von ihren Bemühungen wirklich profitieren können. Die relevante Frage ist deshalb die nach den Wirkungen einer Flexibilisierung des Berechtigungszugangs auf die individuellen Entwürfe von Biografie: Was bedeutet gelingende Biografie, wenn das „Misslingen“ bzw. das Versäumen von Abschlüssen tatsächlich korrigierbar wird und dabei auch die berufliche Erfahrung anerkannt wird?

Für das Lernen im Lebenslauf sind demgegenüber die Prinzipien der Inklusion und der relativen Offenheit der Kompetenzentwicklung grundlegend. Dies hat weitreichende Konsequenzen, die hier nur angedeutet werden können:

- Lernen im Lebenslauf bedarf der gezielten Förderung der Selbstlernkompetenzen. Dies ist nicht nur, aber wohl in erster Linie eine Aufgabenstellung der Schule. Diese entlässt die Menschen nicht nur „ins Leben“, sondern „ins Lernen“ – eine Funktion, die noch nicht wirklich im Vordergrund der Versuche steht, „Schule neu (zu) denken“ (von Hentig, H. 1993). Zwar gehen die Versuche, den formalen Aspekt der Bildungsprozesse stärker zu betonen, indem die Schlüsselqualifikationen bzw. die methodischen und sozialen Kompetenzen stärker fokussiert werden, in die richtige Richtung, doch fehlt diesen Versuchen noch der wirkliche „autodidactic turn“ oder gar der „facilitative turn“ (vgl. Arnold, R. 1999).
- Bildungsinstitutionen und Bildungsangebote werden sich zu Lernumgebungen für selbstgesteuerte Aneignungsprozesse im Rahmen individueller Kompetenzplanungen (auf der Basis von Portfolio-Ansätzen) öffnen müssen. Neben ihr eigenes Angebot werden dabei neue Lerndienstleistungen treten müssen, mit deren Hilfe Kompetenzen bilanziert und zertifiziert sowie „passende“ Weiterbildungsmöglichkeiten erschlossen werden können (vgl. Gnahs, D. 2007; QUEM 2006).
- Die Pluralisierung von Lern- und Aneignungsmöglichkeiten wird zu einer neuen Didaktik des Lernens im Lebenslauf führen, für welche die Formen des angeleiteten Selbststudiums, die Nutzung von E-Learning-Angeboten sowie die begleitende Inanspruchnahme von Präsenzformen der Lernbegleitung wichtige Elemente darstellen. Dabei wird es darum gehen, sich von überlieferten So-und-nicht-anders-Gewissheiten zu lösen und sich auch dort auf neue Formen der Beratung und Begleitung einzulassen, wo diese für die Entwicklung der jeweiligen Kompetenz hilfreich sind (vgl. Arnold, R. 2008).

- Schließlich werden sich durch diese Pluralisierung-, Modularisierungs- sowie Zertifizierungskomponenten auch das Berechtigungs- und das Berufssystem öffnen, indem deren Durchlässigkeit und Flexibilität sich deutlich vergrößern. Dadurch werden auch gewachsene Stabilisierungen brüchig und sowohl der Einzelne als auch einstellende Betriebe müssen ihre starren Laufbahnvorstellungen mehr und mehr aufgeben. Das Lernen im Lebenslauf öffnet den Lebenslauf immer wieder neu; nicht unbegrenzt, aber deutlich jenseits der vertrauten Ausschlussmechanismen bisheriger Bildungs- und Erwerbsbiografien.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1999): Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R., Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied, S. 3-14.
- Arnold, R. (2008): Zur mittelbaren Unmittelbarkeit begleiteter Veränderung – virtuelles Coaching und Ermöglichungsdidaktik. In: Geissler, H. (Hrsg.): E-Coaching. Baltmannsweiler, S.43-55.
- Arnold, R. (Hrsg.) (2010): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Change-Management. Baltmannsweiler.
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn.
- Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München.
- QUEM (2006): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung, Münster.

Lebenslanges Lernen

Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren

Schönherr, K.W.; Tiberius, V. (Hrsg.)

2014, IX, 281 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-06343-6