

2 Lebenslanges Lernen – ein Postulat

Lernen ist gesellschaftlich überwiegend positiv konnotiert. Das ganze Leben ist ein Lernen; wir alle lernen jeden Tag. „Lernen hat gesellschaftlich den Status der Nichthinterfragbarkeit – ähnlich vielleicht wie Gerechtigkeit oder Liebe“ (Orthey 2004, S. 101).²

Während das Postulat des lebenslangen Lernens von der Gesellschaft und den Individuen internalisiert wurde (Schmidt-Lauff 2008, S. 429), ist das Konzept „lebenslanges Lernen“ von Diffusität gekennzeichnet. Es erlaubt unterschiedliche Interpretationen und ruft Missverständnisse hervor (Alheit/Felden 2009, S. 12). Diese Problematik beruht unter anderem auf der Tatsache, dass sich von Beginn an Wissenschaft, Praxis und Politik mit der Thematik des lebenslangen Lernens auseinandersetzen. Es handelt sich also um einen komplexen Diskurs, der die Forschung über lebenslanges Lernen erschwert. Dennoch ist es möglich, lebenslanges Lernen empirisch zu untersuchen, und es ist notwendig, die mit dem Diskurs einhergehenden Missverständnisse aufzuklären (Alheit 2009, S. 13).

Um zu zeigen, wie es zu der Diffusität und Vagheit des Konzepts gekommen ist, wird im Folgenden die Entstehungsgeschichte des Konzepts nachgezeichnet. Daran schließt sich die Darstellung theoretisch-konzeptioneller Forschungsbeiträge sowie empirischer Studien an, um den aktuellen Forschungsstand abzubilden, bevor im letzten Schritt die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels und ihre Bedeutung für die vorliegende Arbeit zusammengefasst werden.

2.1 Entstehungsgeschichte des Konzepts

Die Entstehungsgeschichte des Konzepts „lebenslanges Lernen“ kann zusammenfassend folgendermaßen dargestellt werden: Bis zu den 1970er Jahren dominieren schulisches Lernen und die Bildung von Kindern und Jugendlichen die

² Faulstich (2010, S. 85) spricht dem Lernen hingegen ambivalente Konnotationen zu: „Zum einen wird unterstellt, Lernen sei befreiend: qualifikationssichernd, persönlichkeitsentfaltend und demokratiefördernd; zum anderen wird Lernen als erzwungen, verwertungsbezogen, anpassend, herrschaftssichernd gebrandmarkt. Lernen steht also in der Spannung zwischen ‚Selbst‘ und Macht, zwischen Subjekt und Struktur“. Wie noch gezeigt werden wird, lässt sich diese Ambivalenz auch auf das Konzept des lebenslangen Lernens übertragen.

Bildungspolitik, bevor das bildungspolitische Konzept des *lebenslangen* Lernens seine erste Hochphase in den 1970er Jahren erfährt und zahlreiche bildungspolitische Dokumente sich der Thematik widmen. In den 1980ern rückt das Thema dann in den Hintergrund und erlebt in den 1990er Jahren seine zweite Hochphase.

Seit den Anfängen der Debatte über lebenslanges Lernen werden sowohl soziale Aspekte wie Gerechtigkeit und Chancengleichheit thematisiert als auch arbeitsmarktpolitische und ökonomische Argumente hervorgehoben. Damit bewegt sich das Konzept des lebenslangen Lernens von Beginn an im Spannungsfeld zwischen individuellem Gewinn und wirtschaftlicher Nützlichkeit bzw. zwischen Bürgerrecht und lebenslänglichem Zwang (Schrittesse 2011). Bevor näher auf diese Dichotomie eingegangen wird, werden die einzelnen Entwicklungsschritte detaillierter beschrieben.

Die 1970er Jahre sind von bildungspolitischen Dokumenten des Europarats, der UNESCO und der OECD geprägt:

1971 wird zunächst der Bericht „*Permanente Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy*“ (Council of Europe 1971) des Europarats veröffentlicht, in dem das Individuum im Mittelpunkt steht und das Ziel verantwortungsbewusster und zu einem glücklichen Leben fähiger Menschen formuliert wird. Es geht um eine Ausweitung des Bildungswesens, um Offenheit hinsichtlich des Zugangs zu den Bildungseinrichtungen sowie um flexible Strukturen und Inhalte, die durch die Individuen mitbestimmt werden sollen. Wie diese Ziele realisiert werden sollen, wird allerdings nicht formuliert.

Im Jahr 1972 erscheint der sog. Faure-Report „*Learning to be. The world of education today and tomorrow*“ (Faure et al. 1972) der UNESCO³. Die deutsche Übersetzung „*Wie wir leben lernen*“ verweist bereits darauf, dass es sich nicht um ein rein bildungspolitisches, sondern eher um ein gesellschaftspolitisches Dokument handelt. Durch eine umfassende gesellschaftliche Veränderung soll das Ziel einer „Lerngesellschaft“ erreicht werden, die dann als verwirklicht gilt, wenn alle Gesellschaftsmitglieder die Möglichkeit erhalten, ihre Lernprozesse auf das gesamte Leben auszuweiten. Das Dokument enthält im Unterschied zum Bericht des Europarats zwar Umsetzungsvorschläge, welche aber aufgrund des globalen Anspruchs eher utopisch erscheinen (Kuhlenkamp 2010, S. 17).

Ein Jahr später veröffentlicht die OECD den Bericht „*Recurrent education: a strategy for lifelong education*“ (OECD 1973) mit der deutschen Übersetzung „*Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel*“. Es geht dabei um ein Konzept, welches den Wechsel von Berufspraxis und Bildung bzw. Ausbildung vorsieht und auf eine Ausweitung dessen auf das gesamte Leben zielt. Hier stehen

³ Benannt nach Edgar Faure, ehemaliger französischer Bildungsminister und Vorsitzender der UNESCO-Kommission.

nicht mehr das Individuum und die individuelle Entfaltung im Mittelpunkt, sondern die Restrukturierung des Bildungssystems und der Beitrag zu höherem Wirtschaftswachstum. Implementierungsvorschläge bleiben auch hier aus.

Demnach sind es Organisationen wie der Europarat, die UNESCO und die OECD, die lebenslanges Lernen in den 1970ern populär machen. Hier ist noch von „Permanente Education“, „Lifelong Education“ und „Recurrent Education“ die Rede, während der Begriff „Lifelong Learning“ erst in den 1990er Jahren einheitlich verwendet wird. Auch wenn die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt wurden, ging es in allen Dokumenten darum, das Lernen auf den gesamten Lebenslauf auszuweiten und nicht auf die Schulzeit zu begrenzen.

Auch die zweite Hochphase in den 1990ern verdankt das Konzept des lebenslangen Lernens den internationalen Organisationen UNESCO und OECD sowie auf europäischer Ebene der Europäischen Union. Wieder sind es gesellschaftliche Veränderungen, die lebenslanges Lernen notwendig erscheinen lassen. Mit lebenslangen Lernprozessen soll Globalisierungstendenzen, dem Wandel zur Wissensgesellschaft sowie der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit begegnet werden.

Die Europäische Kommission beschäftigt sich in den beiden sogenannten Weißbüchern mit der in den 1990er Jahren herrschenden hohen Arbeitslosigkeit. Im ersten Weißbuch „Growth, Competitiveness and Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century“ (European Commission 1993) wird lebenslanges Lernen als eine Möglichkeit der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit thematisiert. Das zweite Weißbuch „Teaching and Learning – Towards the learning society“ (European Commission 1995) stellt eine Weiterentwicklung des ersten dar und spricht lebenslangem Lernen nun eine höhere Bedeutung hinsichtlich der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit zu. Außerdem werden drei zentrale Herausforderungen diagnostiziert – die Informationsgesellschaft, die Globalisierung sowie die wissenschaftlich-technische Zivilisation – und Aktionsleitlinien zum „Aufbau der kognitiven Gesellschaft“ angeführt, die das Ziel der Förderung und Sicherung von Beschäftigung und Erwerbsfähigkeit verfolgen.

Im Jahr 1996 wurde dann vor dem Hintergrund der beiden Weißbücher das „Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen, in dem es u.a. um die Förderung der Allgemeinbildung sowie der Erst- und Weiterbildung geht. Damit wurde eine öffentliche Debatte über die Veränderungen von Bildung ausgelöst. Lernen wurde sowohl hinsichtlich erforderlicher Qualifikationsanforderungen als auch als Möglichkeit individueller Entfaltung thematisiert (Rothe 2011, S. 222).

Nicht zuletzt veröffentlichte die Europäische Kommission das sogenannte „Memorandum on Lifelong Learning“ (European Commission 2000). Grundlage dafür war die Tagung des Europäischen Rats in Lissabon, auf der mit der sog. „Lissabon Strategie“ das Ziel formuliert wurde, die Europäische Union „zum

wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). In Anlehnung daran werden im Memorandum einerseits employability bzw. die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, andererseits gesellschaftliche Teilhabe bzw. die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft als Ziele angeführt.

Die UNESCO publiziert im Jahr 1996 den sog. Delors-Bericht „Learning: the treasure within“ (Delors et al. 1996)⁴, in dem der mündige Bürger in einer globalen Welt im Mittelpunkt steht. Es geht darum, individuelle Potentiale sowie die eigene Persönlichkeit entfalten und mit Autonomie und Verantwortungsbewusstsein handeln zu können. Unter Berücksichtigung der Globalisierung und der Informationsgesellschaft werden vier Säulen der Bildung angeführt: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. Insgesamt wird in dem Bericht davon ausgegangen, dass Bildung eine bessere Gesellschaft ermöglicht.

Im gleichen Jahr erscheint die Studie der OECD „Lifelong Learning for All“ (OECD 1996). Im Gegensatz zum Bericht „Recurrent Education“ aus dem Jahr 1973 geht es nun nicht mehr um den Wechsel von Berufspraxis und Lernen, sondern um Lernen im Prozess der Arbeit bzw. um die stärkere Vernetzung von Lernen und Arbeiten. Mit lebenslangem Lernen sollen Wirtschaftswachstum, sozialer Zusammenhalt und persönliche Entfaltung erreicht werden.

Auf nationaler Ebene gab die KMK im Kontext des lebenslangen Lernens Empfehlungen für die Weiterbildung ab. Danach soll die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund von Weiterbildung stehen (KMK 2001, S. 5 f.). Im Jahr 2001 wurde eine Expertenkommission zur Finanzierung des lebenslangen Lernens gegründet, die u.a. verschiedene Berichte zur Weiterbildung in Deutschland ausarbeitete und bspw. Empfehlungen zu lebenslangem Lernen in Unternehmen oder zur Arbeitsmarktpolitik und lebenslangem Lernen gab (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004). Die Ergebnisse dieser Expertenkommission wurden mit weiteren Förderprogrammen im Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle“ zusammengeführt (BMBF 2001).

Nicht zuletzt hat die durch die Bund-Länder-Kommission im Jahr 2004 veröffentlichte Publikation „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004) den Diskurs beeinflusst. Darin wird lebenslanges Lernen als „nicht weiter zu begründende Notwendigkeit unterstellt“ (Kuhlenkamp 2010, S. 34); Begründungen für das Erfordernis, lebenslang zu lernen, werden hier nicht mehr gegeben, was für sich genommen bereits die gesellschaftliche Durchdringung des Begriffs dokumentiert. Stattdessen werden konkrete Differenzierungen und Strukturierungen vorgenommen: Der Bericht unterteilt Lernen in fünf Lebensphasen und grenzt diese durch verschiedene Entwick-

⁴ Jacques Delors war von 1985 bis 1995 der Präsident der Europäischen Kommission.

lungsschwerpunkte voneinander ab. Dabei sollen sowohl die einzelnen Bildungsstufen als auch die Lernangebote innerhalb einer Stufe zusammenwirken (vertikale und horizontale Vernetzung).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass lebenslanges Lernen insbesondere durch die internationalen Organisationen prominent gemacht wurde. Dabei spielt die OECD eine besondere Rolle, da sie in der Wahrnehmung der Länder ein eindeutiges Ziel verfolgt (ökonomischen Fortschritt) und in der Bildungspolitik nah an dem Ideal einer technokratischen Expertenorganisation ist, in der Weltmodelle (world models) und wissenschaftliche Expertise zusammenkommen (Jakobi 2006, S. 110). Außerdem stellt die eben genannte Studie der OECD („Lifelong Learning for All“) hinsichtlich der bildungspolitischen Veröffentlichungen eine Ausnahme dar, da es sich bei den anderen Dokumenten in erster Linie um programmatische und keine fachlichen Schriften handelt (Rothe 2011, S. 229). Deutsche erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriftenartikel befassen sich selten mit der internationalen bildungspolitischen Debatte. Wenn sie sich doch auf diese beziehen, wird meist auf die Konzepte der UNESCO und der OECD Bezug genommen, während jene der EU eine geringe Rolle spielen (Ohlidy 2011, S. 203).

Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens wird in erster Linie mit der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels begründet. In den 1990ern werden insbesondere die steigende Arbeitslosigkeit sowie gesellschaftliche Spaltungsprozesse problematisiert (Rothe 2011, S. 228). Schrittesse (2011, S. 34) kritisiert, dass Aspekte wie sozialer Zusammenhalt oder Chancengleichheit zwar immer angeführt werden, die Wettbewerbsfähigkeit aber nahezu immer an erster Stelle stehe. Durch lebenslanges Lernen würden anpassungsfähige Arbeitskräfte ausgebildet, die für die Marktbedingungen brauchbar seien.

Die diskursive Formation der bildungspolitischen Debatte beinhaltet drei Gegenstände: gesellschaftlicher Wandel, Lernen als Imperativ der Lebensführung sowie Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit (Rothe 2011, S. 273 ff.). In dem Diskurs wird der gesellschaftliche Wandel zur Informations-, Wissens- oder Lerngesellschaft thematisiert, der sich stetig beschleunigt und als Bedrohung dargestellt wird. Lernen als Imperativ der Lebensführung setzt Lernende voraus, die sich sowohl als lernfähig als auch als lernbedürftig verstehen und Lernen somit zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Lebenshaltung machen. Hinsichtlich des Zugangs zu Bildung verändern bzw. verschieben sich die Begriffe von Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit zu Bildungsgerechtigkeit. Damit ist hinsichtlich des Zugangs zu Bildung mehr und mehr das Individuum mit seinen eigenen Leistungen und Anstrengungen gefor-

dert, während die strukturelle Seite des Zugangs immer weniger in den Blick genommen wird.⁵

Die Debatte über lebenslanges Lernen hat in der Erwachsenenbildung zwar Reformen ausgelöst, wie bspw. die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens⁶, allerdings sind damit keine Bildungsreformen oder Veränderungen der Strukturen des Bildungswesens verbunden. So ist bspw. auch in deutschen Hochschulen die Idee des lebenslangen Lernens noch nicht verankert (Wilkesmann 2012a, S. 52). Internationale Studien zeigen aber, dass entsprechende Gesetze die Entwicklung von Hochschulstrukturen in Richtung lebenslanges Lernen fördern können (Kerres et al. 2012, S. 287). In Deutschland geht es eher um die Aktivierung der an Lernprozessen Beteiligten. Strukturveränderungen werden lediglich auf europäischer Ebene gefordert (Rothe 2011, S. 263). Auch in der deutschen *wissenschaftlichen* Diskussion wird lebenslanges Lernen überwiegend aus der Perspektive der individuellen Biographie betrachtet sowie „als anthropologische Notwendigkeit und als zentrale Aufgabe der (Lern)Gesellschaft interpretiert“ (Ohidy 2011, S. 205), während bspw. ungarische Artikel eine kollektive, nationale Betrachtung zugrunde legen und sich auf Strukturen des Bildungswesens beziehen.⁷

Hier zeigt sich also wiederholt, was weiter oben bereits angedeutet wurde: Lebenslanges Lernen ist ein Konzept, mit dem sich sowohl Bildungspolitik als auch Wissenschaft auseinandersetzen. Während der bildungspolitische Diskurs sich eher auf die gesellschaftliche Dimension von lebenslangem Lernen bezieht – insofern, als dass veränderte Arbeitsbedingungen, Wissensgesellschaft oder employability im Vordergrund stehen – setzt sich die erziehungswissenschaftliche Debatte mit konkreten Lernprozessen und Bildungsbiographien auseinander (Dausien 2008, S. 151 f.). Während Bildungspolitiker fordern, lebenslanges Lernen (endlich) umzusetzen, besteht in der Erziehungswissenschaft der Konsens, dass Menschen ohnehin ihr Leben lang lernen (Rothe 2011, S. 77). Brödel (2003, S. 116) argumentiert hinsichtlich der unterschiedlichen Diskursstränge, dass der politische Diskurs gewissermaßen verwissenschaftlicht sei und dass der wissenschaftliche Diskurs politische Rahmenbedingungen nicht außen vor lassen könne. Field (2009, S. 28 f.) verweist darauf, dass das Konzept seinen Ursprung

⁵ Hier kann eine Parallele zur Sozialpolitik ausgemacht werden. Wie etwa Lessenich (2008) zeigt, hat sich auch die sozialpolitische Relation zwischen Individuum und Staat in Richtung Eigenverantwortung des Einzelnen und Aktivierung des Einzelnen durch Politik verschoben.

⁶ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) dient als Bezugsrahmen für die nationalen Qualifikationssysteme und soll diese vergleichbar machen. Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) soll neben der internationalen Vergleichbarkeit auch auf nationaler Ebene der Vergleich von Qualifikationen ermöglicht werden.

⁷ Ohidy (2011) hat die Rezeption des EU-Konzepts Lebenslanges Lernen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland und Ungarn anhand von Fachzeitschriftenartikeln miteinander verglichen.

zwar in der Bildungspolitik habe, dass aber (dies gilt zumindest für Großbritannien) auch Wissenschaftler an der Entwicklung beteiligt gewesen sind und an der Prägung des Konzepts mitgewirkt haben. Seines Erachtens bleibe das Konzept trotz der intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung ein bildungspolitisches, da die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik lediglich eine Reaktion auf die bildungspolitische Debatte sei. An dieser Verwobenheit der beiden Diskurslinien wird noch einmal deutlich, dass lebenslanges Lernen auch nach nunmehr 40 Jahren ein diffuser und vieldeutiger Begriff bleibt (Alheit/Dausien 2009, S. 713).

2.2 Das Konzept im wissenschaftlichen Diskurs

Die Begründungen für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sind im wissenschaftlichen Diskurs vielfach an die Theorie der Reflexiven Modernisierung angelehnt. Während der Lebenslauf in der Moderne durch das Eingebundensein in Klassen, Familie und Geschlechterrollen weitgehend sicher und vorgegeben war, führt die Herauslösung aus diesen traditionellen Bindungen zu Individualisierung und Optionenvielfalt. In einer individualisierten, sich schnell wandelnden, paradoxen und risikoreichen Gesellschaft ist lebenslanges Lernen zwingend erforderlich (u.a. Field 2009, West et al. 2007a; Alheit 2002; Felden 2002; Hof 2009). Fehlende Orientierungsmuster und die Zunahme von Wahlmöglichkeiten zwingen die Individuen zur kontinuierlichen Reflexivität ihrer Handlungen und verlangen von ihnen die Fähigkeit, Selbstverantwortung für ihre Biographien zu übernehmen. Dafür sind lebenslange Lernprozesse (in einem nicht-trivialen Sinne) notwendig. *„In der individualisierten Gesellschaft muss der Einzelne [...] lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“* (Beck 1986, S. 217). Neben dieser Individualisierung führt Alheit (2008, S. 19 ff.) drei weitere gesellschaftliche Entwicklungstrends an, die lebenslanges Lernen unabdingbar machen: die Veränderung der Arbeit in spätmodernen Gesellschaften, die neue Funktion des Wissens sowie die zunehmende Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen. Die Veränderung der Arbeit ist u.a. an einem diskontinuierlichen und instabilen Arbeitsleben erkennbar, das durch den Wechsel von Arbeits-, Familien- und Weiterbildungsphasen sowie (un)freiwillige Berufsabbrüche gekennzeichnet ist. Dadurch büßt der Lebenslauf an Vorausehbarkeit und Planbarkeit ein, die Lebensplanung wird riskanter. Die neue Funktion des Wissens kann als „doing knowledge“ bezeichnet werden. Es geht nicht mehr um die Vermittlung feststehenden Wissens, sondern um den Wechsel von individueller Wissensproduktion und organisiertem Wissensmanagement. Nicht zuletzt erweisen sich die etablierten Bildungsinstitutionen als dys-

funktional, da sie sich weiterhin auf die „Effektivität des Lehrens“ und „didaktische Strategien“ konzentrieren anstatt Lernumwelten zu schaffen, die selbstbestimmte Lernprozesse fördern. Auf diese sowie auf lebenslange Lernprozesse müssen Schüler vorbereitet werden. Daher müssen die Bildungseinrichtungen zu lernenden Organisationen werden und ihre Lernorganisation entsprechend anpassen.⁸

Tippelt/Reich (2008, S. 31) listen eine Reihe gesellschaftstheoretischer Entwürfe auf, deren Bedingungen lebenslanges Lernen und Weiterbildung erforderlich machen. So führen sie neben der Wissens- und Risikogesellschaft bspw. die Arbeitsgesellschaft an, in der den angestiegenen Qualifikationsanforderungen sowie dem Risiko der Arbeitslosigkeit mit beruflicher Weiterbildung begegnet werden könne, oder die Einwanderungsgesellschaft, die allgemeine Weiterbildung erfordere, um das gegenseitige Verständnis der Kulturen und Religionen zu fördern.

Auch Lenz (2011, S. 90) verweist auf unterschiedliche Interessen, denen das Konzept des lebenslangen Lernens dienen soll. Ergänzend zu einer ökonomischen und demokratischen Komponente spricht er lebenslangem Lernen u.a. eine humane (in Anschluss an die humanistische Tradition), eine demographische sowie eine situative Komponente zu. Unter Letztere fallen jene Lernprozesse, die Individuen befähigen, neue Situationen zu bewältigen.

Abschließend kann auf Kuhlenkamp (2010, S. 12) verwiesen werden, der aufzeigt, dass sich die Begründungen für lebenslanges Lernen zwar im Laufe der Zeit verändert haben, sich aber dennoch Argumente für lebenslanges Lernen ausmachen lassen, die durchgehend gleich geblieben sind, bspw. der Verfall des Wissens, die ökonomische Dynamik der Gesellschaft sowie die Verbesserung der Lebenschancen von Individuen.

Im Folgenden wird die analytische Ebene des Konzepts in den Blick genommen, indem theoretisch-konzeptionelle Beiträge zum lebenslangen Lernen vorgestellt werden.

⁸ Eine weitere gesellschaftliche Entwicklung, die lebenslanges Lernen erforderlich macht, ist die soziale Beschleunigung (Hof 2009, S. 29). Beschleunigung ist nach Rosa (2005, S. 112 ff.) dadurch gekennzeichnet, dass man pro Zeiteinheit nicht nur schneller, sondern auch häufiger handelt. Dies gelte nicht nur in Bereichen der freien Wirtschaft und der Politik, sondern auch im Kontext der individuellen Lebensführung.

2.2.1 Theoretisch-konzeptionelle Beiträge

Bevor auf Definitionen und theoretische Konzeptionen zum lebenslangen Lernen eingegangen werden kann, muss zunächst der Lernbegriff näher betrachtet werden.

Lernen ist ein Begriff, der sowohl im Alltagsgebrauch als auch in politischen Diskursen (zum lebenslangen Lernen) unbestimmt ist. In der Regel wird ein implizites Verständnis von Lernen vorausgesetzt. Das Problem beim Lernbegriff besteht darin, ihn entweder inflationär zu gebrauchen oder zu stark auf ein spezifisches Reaktionsmuster einzuengen (Schäffter 2008, S. 80). Auch in der Wissenschaft existiert keine eindeutige Antwort auf die Frage, was Lernen ist. Neuropsychologisch lassen sich Veränderungen in bestimmten Hirnregionen feststellen, aber der Lernvorgang selbst bleibt verborgen (Dausien 2008, S. 156). Nach Bateson (1981, S. 366) bezeichnet Lernen „zweifelloso eine Veränderung irgendeiner Art. Zu sagen, um was für eine Art der Veränderung es sich handelt, ist eine schwierige Angelegenheit“.

Faulstich (2011, S. 17) kritisiert, dass die verhaltenswissenschaftlich orientierte Psychologie die gesellschaftliche Seite des Lernprozesses ausblendet und Lernen mit kausalistischen Ursache-Wirkungs- bzw. Reiz-Reaktions-Modellen zu erklären versucht. Auch Schäffter (2008, S. 67) hält die lineare Erklärung von Lernprozessen mithilfe von Gesetzmäßigkeiten für problematisch, insbesondere wenn es um lebenslange Lernprozesse geht. Daher müsse für lebenslanges Lernen nach Erklärungen gesucht werden, die nicht auf lernpsychologische Ansätze zurückgreifen. Lernen wird zunehmend in einem erweiterten bzw. „entgrenzten“ Sinn verstanden und kann mit *Erfahrungslernen* überschrieben werden. Es kann als „konstruktive geistige Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen und Umsetzung der gewonnenen Einsichten in persönliche Verstehenszusammenhänge, Verhaltensdispositionen und Kompetenzentwicklungen“ (Dohmen 2002, S. 13) verstanden werden.

Das Verarbeiten von biographischen Erfahrungen spielt beim lebenslangen Lernen die zentrale Rolle. Individuen häufen im Laufe ihrer Biographie biographische Erfahrungen und biographisches Wissen an, das sie für künftige biographische Situationen bzw. Handlungsprobleme nutzen und anwenden können. Der biographische Wissensvorrat verändert sich stetig, indem neue Erfahrungen integriert werden und an vorhandene anschließen. Daher geht es beim lebenslangen bzw. biographischen Lernen „nicht um einzelne Schritte der Aneignung und Verhaltensänderung, sondern um höher organisierte Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation von Lernprozessen zu einer biografischen Erfahrungsgestalt – gewissermaßen um Lernprozesse ‚zweiter Ordnung‘“ (Alheit/Dausien 2009, S. 715). Der Modus lebenslangen Lernens ist also als Anschluss- und Verknüpfungslernen zu verstehen. Die in solchen Lernprozessen

entwickelte individuelle Sinnstruktur wird durch weitere Lernprozesse ein Leben lang weiterentwickelt und umstrukturiert (Dausien 2008, S. 161). Somit kann lebenslanges Lernen auch als „das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne“ (Tippelt 2007, S. 444) definiert werden.

Es sollte deutlich geworden sein, dass es sich beim lebenslangen Lernen folglich um einen komplexen, vielschichtigen Modus des Lernens handelt, da es zeitlich, räumlich und inhaltlich weitreichender ist als bspw. curriculares Lernen in Bildungsinstitutionen. Es ist weder auf ein Lebensalter noch auf eine Bildungsinstitution noch auf einen festgelegten Wissenskanon beschränkt (Hof 2009, S. 30).

Die Europäische Kommission legt einen anderen Schwerpunkt und definiert lebenslanges Lernen als „all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective“ (European Commission 2001, S. 9) und unterscheidet zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen. Während formales Lernen in Bildungsinstitutionen stattfindet und auf anerkannte Abschlüsse zielt, findet non-formales Lernen außerhalb solcher Bildungseinrichtungen statt und führt nicht zu einem formalen Abschluss. Informelles Lernen erfolgt im täglichen Leben, ist daher nicht zwingend intentional und wird von den Betroffenen unter Umständen nicht als Wissenserweiterung wahrgenommen (European Commission 2000, S. 8). An dieser (hinsichtlich der Bewusstheit des Lernprozesses) vagen Definition informellen Lernens kann bereits abgelesen werden, dass es nicht einheitlich definiert ist (Dohmen 2001, S. 18). Der Unterschied in den Definitionen bezieht sich vor allem auf die Intentionalität des Lernprozesses (Hof 2009, S. 68). Dohmen (2001, S. 22) geht davon aus, dass informelles Lernen „aufgrund einer ganzheitlichen, (d. h. auch bildhaften und gefühlsmäßigen) Verarbeitung von Eindrücken und Erlebnissen aus der Umwelt zur Veränderung von Einstellungen, Vorstellungen und Verhaltensmustern führt“. Erfahrungslernen, implizites Lernen, selbstgesteuertes Lernen u.a. können als Ausprägungen informellen Lernens bezeichnet werden (Dohmen 2001, S. 29).⁹

„Aus dem Blickwinkel biografischer Erfahrung sind analytische Unterscheidungen wie die zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen nicht unbedingt trennscharf. Im Gegenteil, es gehört zur Eigenart der Biografie, dass institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung in-

⁹ Dohmen (2001, S. 29 ff.) geht in dem Beitrag der Frage nach, inwiefern Erkenntnisse über diese verschiedenen Ausprägungen des informellen Lernens zu einem besseren Gesamtverständnis des informellen Lernens Wesentliches beitragen können.

Biographien gestalten durch lebenslange Lernprozesse
Rekonstruktionen berufsbiographischer
Orientierungsmuster

Heufers, P.

2015, X, 197 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07002-1