

# 2

## Was ist unter lebenslangem Lernen im Weiterbildungssektor zu verstehen?

### Inhaltsverzeichnis

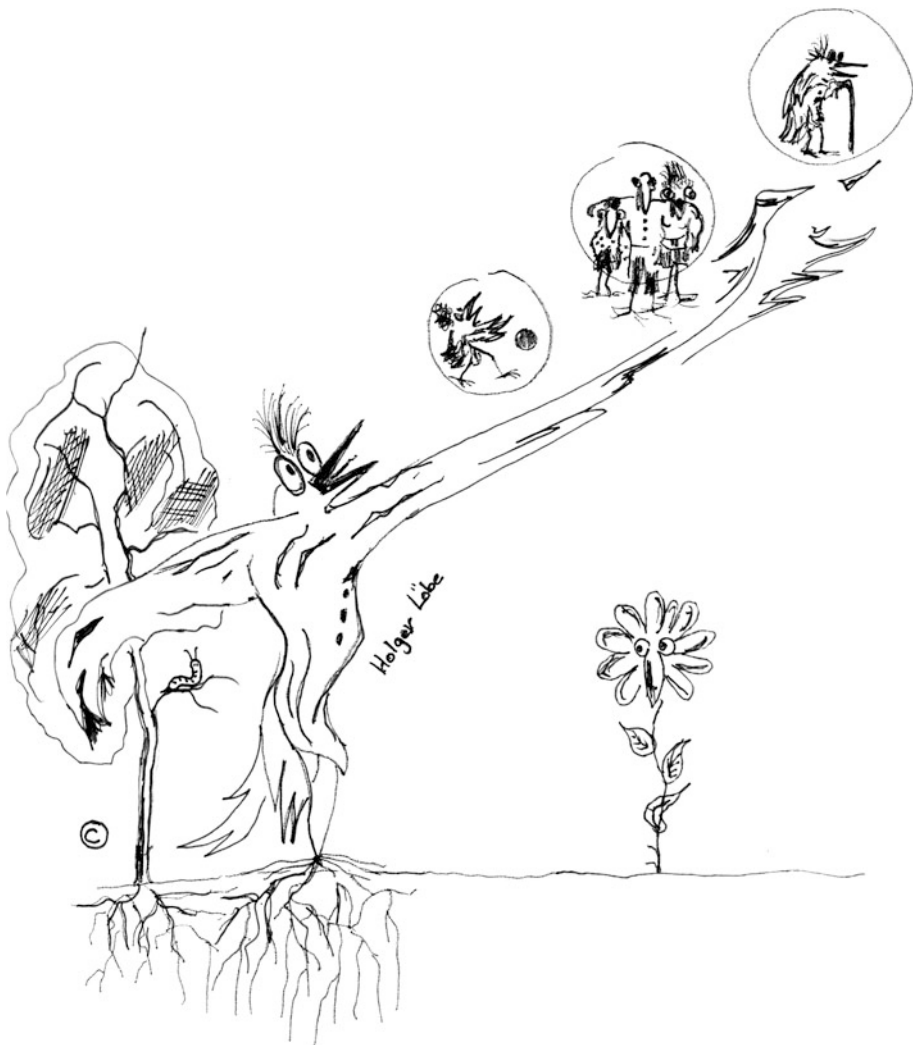
2.1	Warum gewinnt das lebenslange Lernen an Bedeutung? .....	23
2.2	Wie ist die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland?.....	30
2.3	Wer arbeitet in der Weiterbildung? .....	36
2.4	An welchen Orten kann man lernen? .....	38
2.5	Welche Wirkungen hat die Weiterbildung?.....	40
2.6	Welche Trends lassen sich im quartären Bildungssektor erkennen?.....	42
	Literatur.....	46

Die Idee des lebenslangen Lernens ist viel älter, als es uns die gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurse suggerieren. Bereits im 17. Jahrhundert hat Johann Amos Comenius (1592–1670) in seinem Werk *Pampaedia* den Entwurf einer universalen Bildung in Form eines alle Lebensstufen des Menschen begleitenden Lernens vorgelegt. Comenius (1991, S. 85) entwirft eine sehr modern anmutende Vorstellung vom lebenslangen Lernen: „Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben.“

Wie der Rekurs auf Comenius deutlich macht, ist es ein fast unmögliches Ansinnen, die Entwicklungslinien lebenslangen Lernens im Weiterbildungssektor in diesem Kapitel auch nur annähernd nachzuzeichnen. Ich werde mich deshalb darauf beschränken, zunächst in aller Kürze die wesentlichen bildungspolitischen Hintergründe – beginnend in den 1970er Jahren – kursorisch zu skizzieren und

die Dimensionen und Bedeutungskontexte des schillernden Begriffs des lebenslangen Lernens darzulegen. Im Anschluss geht es um bildungstheoretische und ideengeschichtliche Aspekte der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens. Die Offerte, lebenslang zu lernen, stößt auf eine breite Resonanz in der Bevölkerung. Wie die Weiterbildungsbeteiligung der Menschen in Deutschland heute aussieht, werde ich deshalb unter Rückgriff auf die entsprechenden empirischen Befunde erläutern. Nachdem die individuelle Seite der Weiterbildung dargestellt wurde, bilden die Ausführungen zu den personellen Strukturen, den Lernorten, den Wirkungen der Weiterbildung sowie den sich abzeichnenden Trends den Abschluss dieses Kapitels.

An dieser Stelle ist auf jene Diskussionen zu verweisen, die seit den frühen 1970er Jahren von supra- und internationalen Organisationen wie der UNESCO, der OECD, dem Europarat und der EU geführt wurden. Exemplarisch erwähnt seien der Bericht der von der UNESCO eingesetzten Faure-Kommission (Faure et al. 1973), das Konzept der „Recurrent Education“ vom Centre for Educational Research and Innovation (1973) sowie der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (UNESCO 1997). Damals wie heute geht es um die Schaffung eines effizienten und flexiblen Bildungssystems. In den 1970er Jahren war dies verbunden mit dem Bestreben, mehr Chancengleichheit zu realisieren. Seinen Niederschlag findet der erneute Diskurs um das lebenslange Lernen im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäische Kommission 1995), im Jahr des lebenslangen Lernens (1996) sowie dem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). In dem zuletzt genannten Dokument werden zwei gleichermaßen wichtige Ziele lebenslangen Lernens genannt: die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Diese Auffassung vertritt auch der Europäische Rat (2000, Ziffer 33): „Die lebenslange Weiterbildung ist ein ganz wesentliches Mittel, um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigung weiterzuentwickeln.“



?

Welche Dimensionen und Bedeutungskontexte hat der Begriff des lebenslangen Lernens?

Die Idee des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens ist ein bildungspolitisches Konzept, das alle Altersstufen, Bildungsinstitutionen und Lernformen umfasst und einen bildungsbereichsübergreifenden Anspruch formuliert. In Deutschland haben sich die Vertreter der Erwachsenen- und Weiterbildung intensiv um seine Ausgestaltung und praktische Umsetzung verdient gemacht. Wir unterscheiden heute drei Dimensionen des lebenslangen Lernens:

1. Die *vertikale Dimension* (*life-long*) bezieht sich auf die unterschiedlichen Lebensphasen des Menschen, von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter.
2. Die *horizontale Dimension* (*life-wide*) spannt den Bogen über die verschiedenen (außer-)institutionellen Settings, die alle Aspekte des Lebens erfassen.
3. Die *Tiefendimension* (*life-deep*) rekurriert auf die Verankerung in der Erfahrungswelt der Subjekte.

Während die ersten beiden Dimensionen bereits fest etablierte Unterscheidungen darstellen, ist die von Paul Bélanger (2016), dem ehemaligen Direktor des UNESCO Institute for Education in Hamburg, eingeführte Charakterisierung des Lernens als „intimate“ noch relativ neu; sie verweist darauf, dass der Mensch „immer und überall nach Entwicklungsräumen für sich selbst (sucht), um seine persönliche Identität auszuformen“. Lernen bleibt, auch wenn es durch extrinsische Gründe ausgelöst ist, „eine innere, private, intime Erfahrung“, die dadurch gespeist wird, dass wir bestrebt sind, „unserem Leben Bedeutung zu verleihen und es in Einklang mit unseren Fähigkeiten zu gestalten. (...) Das Wissen um die ‚Intimität‘ des Lernens verweist auf die in allen Lernanforderungen inhärente Spannung zwischen der funktionalen Anforderung von Organisationen und der Hoffnung des Einzelnen auf Lernerfahrungen, die der Selbstkonstruktion dienlich sind“ (Bélanger 2009, S. 22 f.).

?

Was lässt das lebenslange Lernen zu einer Metapher werden?

Das lebenslange Lernen ist mit seiner Bedeutungsvielfalt zu einer Metapher geworden, die mit ganz unterschiedlichen Bedeutungsinhalten aufgeladen werden kann. Metaphern haben in der Pädagogik eine lange Tradition und sind Bestandteil pädagogischen Denkens. Verwendet werden u. a. organische, technische, mäeutische, architektonische Metaphern sowie Licht-, Boden- und Fließmetaphern. Es gibt „Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens“, so der Titel einer Publikation von Schödlbauer et al. (1999).

Von Blumenberg (1997) stammt das Konzept der absoluten Metapher, das eine besondere Form der Metaphern bezeichnet, nämlich „Phänomene, die nicht begrifflich, sondern nur metaphorisch zu erfassen sind“ (Dellori 2016, S. 155). Absolute Metaphern haben eine pragmatische Funktion: Sie geben Auskunft darüber, wie etwas gesehen oder gebraucht werden soll; sie verfügen über eine Geschichte, die sie transportieren; sie können als „Symbole“ oder „Bilder“ bezeichnet werden, die allerdings keine Abbilder darstellen.

De Haan hatte bereits 1991 den Begriff des lebenslangen Lernens als absolute Metapher klassifiziert (Haan 1991). Dellori (2016, S. 158) greift diese Gedanken auf und argumentiert mit de Haan, dass aufgrund der Unbestimmbarkeit von

Leben und Zeit „das Lernen im Kontext der absoluten Metapher ‚lebenslanges Lernen‘ von einem Mittel zur Lebensbewältigung zu einem Bestandteil der Lebensbewältigung wird“. Die absolute Metapher „lebenslanges Lernen“, so ein Ergebnis der empirischen Auswertung der Experteninterviews, die Dellori durchgeführt hat, zeichnet sich durch eine theoretische Unbestimmbarkeit aus; diese dokumentiert sich in unterschiedlichen Typisierungen, der Austauschbarkeit der metaphorischen Anteile, geschichtlichen Veränderungen der Bedeutung sowie unterschiedlichen Bedeutungskontexten des lebenslangen Lernens.

Trotzdem hat die Metapher eine Orientierungsfunktion in pädagogischen Handlungsfeldern. Dellori (2016, S. 165) hat die (Be-)Deutungshorizonte und -kontexte der absoluten Metapher „lebenslanges Lernen“ entfaltet und im Einzelnen die folgenden sechs Bedeutungskontexte identifiziert:

1. Lernen als anthropologischer Bestandteil,
2. pädagogische Förderung der Habitualisierung lebenslangen Lernens,
3. Lernkontexte des lebenslangen Lernens,
4. lebenslanges Lernen als persönliche berufliche und allgemeine Weiterbildung,
5. lebenslanges Lernen als Bewältigungsstrategie potenzieller beruflicher Diskontinuitäten und
6. lebenslanges Lernen als Reformstrategie des Erziehungs- und Bildungssystems.

Die Verwendung von pädagogischen Metaphern ist nicht ohne einen Deutungsrahmen (Frame) möglich. Dass dieser durchaus mit didaktisch-methodischen Implikationen verbunden ist, darauf werde ich in Abschn. 5.3 noch eingehen.

## 2.1 Warum gewinnt das lebenslange Lernen an Bedeutung?

Das lebenslange Lernen ist integraler Bestandteil von Bildungs- und Lernwelten mit ihren jeweils spezifischen Begriffsverständnissen, die wiederum auf geistes- und sozialgeschichtliche Entwicklungen zurückzuführen sind. Bildung vollzieht sich, dem Bildungsverständnis von Wilhelm von Humboldt folgend, im Zusammenspiel von Welt- und Selbsterkenntnis. Bildung ist die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und sich selbst. Ihr Ziel ist es, Welt in ihrer Komplexität sowie die eigene Person darin zu verstehen, zu reflektieren und handlungsfähig zu sein. Bildung vollzieht sich in dem Zusammenspiel von Welt- und Selbsterkenntnis. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen drückt dies in seinem 1960 veröffentlichten Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* wie folgt aus: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis

gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 870).

Horst Siebert (2002, S. 19) formuliert es wie folgt: „Konstitutiv für Bildung sind die Frage nach dem Sinn, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kompetentes Handeln. Vereinfacht gesagt: kluges Wissen, Können und Wollen. In dieser Koppelung unterscheidet sich Bildung von Intelligenz, Qualifikation und Kompetenz. Bildung schließt diese Fähigkeiten ein, geht aber darüber hinaus“.

Bildung ist nicht das Ergebnis der Aneignung eines Bildungskanons, sondern das sich stetig wandelnde Resultat von Entwicklungsprozessen in der Auseinandersetzung mit sich, den anderen Menschen und der Welt. Konstitutiv für Bildungs- und Lernprozesse ist deren prinzipielle Unabgeschlossenheit. Dies gilt zum einen bezüglich der nicht abschließbaren Phase von Bildung im gesamten Lebenslauf und zum anderen hinsichtlich der Entgrenzung des Lernens über traditionelle Vorstellungen der in institutionellen Kontexten erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus (Schlögl 2014). Bildung ist ein offenes Projekt, das, wie es im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert formuliert ist (vgl. Delors 1996, S. 85 ff.), aus vier Säulen besteht:

1. dem „Learning to know“,
2. dem „Learning to do“,
3. dem „Learning to live together“ und
4. dem „Learning to be“.

?

Was sind die Unterschiede zwischen lebenslangem Lernen, Erwachsenenbildung und Weiterbildung?

Mit der realistischen Wende in der Erwachsenenbildung der 1960er-Jahre wurde ein Paradigmenwechsel vollzogen, der mit einer Orientierung an den beruflichen Bildungsbedürfnissen der Menschen, abschluss- und berufsbezogenen Inhalten und deren Zertifizierung verbunden war. Hiermit einher ging die Forderung nach Professionalisierung und öffentlicher Anerkennung der Erwachsenenbildung. Sie wurde – zumindest vom Anspruch her – als vierter gleichberechtigter Bildungssektor neben Schule, Berufsausbildung und Hochschule etabliert. Es klafft jedoch bis heute eine Lücke zwischen den entsprechenden politischen Absichtserklärungen und der realen Wertschätzung dieses Bereichs in Form von infrastrukturellen und finanziellen Aufwendungen für den quartären Sektor, was zu der in Kap. 1 erwähnten Charakterisierung und damit verbundenen Frage führte: Ist die Weiterbildung der vierte Bildungssektor oder vielleicht nicht doch das fünfte Rad in unserem Bildungssystem?

Angesichts der hochgradigen Segmentierung der Weiterbildung wird zum Teil infrage gestellt, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, von einem einheitlichen

Weiterbildungssystem zu sprechen (Faulstich 2001, S. 334). Ihren Ausdruck fand die realistische Wende in dem Begriffswechsel zur Weiterbildung. Im Folgenden werde ich die beiden Begriffe synonym verwenden. In seinem Strukturplan für das Bildungswesen definiert der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 197) Weiterbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“.

Galt bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts in weiten Teilen unserer Gesellschaft noch die Vorstellung, dass man nach einer (Berufs-)Ausbildung „ausgelernt“ habe und mit allem ausgestattet sei, was man für seinen Beruf benötige, und ein „Weiterlernen“ höchstens freiwillig geschehe, so hat sich dies heute grundlegend geändert. Während es bis vor wenigen Jahrzehnten als Kennzeichen des Erwachsenenenseins galt, nicht mehr systematisch lernen zu müssen, so ist es heute umgekehrt: Die Überzeugung, dass eine Bewältigung der Herausforderungen unserer modernen Lebenswelt nur dann möglich ist, wenn wir bereit sind, stets dazulernen, ist fast überall selbstverständlich geworden. Deshalb gilt es auch, über die Verteilung von Bildungs- und Lernphasen innerhalb des Lebenslaufes grundsätzlich neu nachzudenken.

Die Kultusministerkonferenz hat sich die Definition von Weiterbildung des Strukturplanes für das Bildungswesen in ihrer vierten Erklärung zur Weiterbildung aus dem Jahr 2001 zu eigen gemacht und das Kriterium des Abschlusses einer ersten Bildungsphase um den Zusatz „und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2001, S. 4) ergänzt. Damit wird eine deutliche Grenze zwischen dem tertiären Bildungsbereich, der Hochschulbildung, die sich ja auch an erwachsene Menschen richtet, und dem quartären Bildungssektor, der Weiterbildung, gezogen. Außerdem werden die im Strukturplan genannten Teilbereiche der Weiterbildung weiter ausdifferenziert; nun wird unterschieden in die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung.

Im Unterschied zum Bereich der Weiterbildung wird das *lebenslange Lernen* sehr viel umfassender verstanden.

### Lebenslanges Lernen

Die Europäische Kommission (2001, S. 9) bezeichnet als lebenslanges Lernen „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“.

Bereits Mitte der 1990er Jahre hatte die EU das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ erklärt. Eine besondere Bedeutung wurde dem



lebenslangen Lernen zugeschrieben, als sich der Europäische Rat im Jahr 2000 für die Zeit bis 2010 das Ziel setzte, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, Punkt 5).

Wenngleich das lebenslange Lernen sich von seinem Anspruch her auf alle Bildungssektoren einer Gesellschaft und darüber hinaus erstreckt, so ist es doch der Weiterbildungssektor, in dem sich die institutionalisierten Angebote zum lebenslangen Lernen konzentrieren. Er bietet einen Kontext, in dem organisierte Lernprozesse stattfinden, den Individuen zu ihrer Bildung im Sinne eines Veränderungsprozesses nutzen können. Lernen erfolgt als ein prozesshaftes und dynamisches Geschehen in der Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, mit der Gruppe – in der er lernt – und den natürlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Unter Lernen verstehen wir einen individuellen und aktiven Konstruktionsprozess. Die Voraussetzung und Grundlage von Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (Humboldt) ist die Fähigkeit zu lernen. Dieses Lernen findet auch außerhalb organisierter Lernprozesse statt.

?

Welche gesellschaftlichen Veränderungen sind die Ursache für den enormen Bedeutungszuwachs des lebenslangen Lernens?

Die Epoche seit Mitte des 20. Jahrhunderts bezeichnet der Soziologe Ulrich Beck (1996) als die Zweite Moderne. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sich bislang stabile Lebens- und Berufsbiografien auflösen, die Menschen sich aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen herauslösen und die Pluralisierung der Möglichkeiten zur Gestaltung des eigenen Lebens zur Notwendigkeit wird. Das Mehr an Freiheit und Autonomie ist allerdings auch mit mehr Unsicherheit hinsichtlich der Lebensentwürfe in der Risikogesellschaft verbunden. Die Erwachsenenbildung, die ihre Ursprünge in der Aufklärung und Industrialisierung hat, kann ideengeschichtlich als ein Kind der Ersten Moderne bezeichnet werden. Während die Erste Moderne über die Erwachsenenbildung den Menschen einen Weg aus der inneren und äußeren Gebundenheit an überkommene Strukturen und Lebensmuster in die Freiheit aufzeigte, weisen die Optionen zum lebenslangen Lernen den Weg aus der Unübersichtlichkeit, der Zersplitterung und damit zum Teil verbundenen Sinnlosigkeit in eine neue selbst gefundene Kohärenz; diese zu stiften und biografisch zu integrieren, ist die zentrale Aufgabe von Bildung.

Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs sind für die Erwachsenen- und Weiterbildung gleichzeitig Herausforderung und Chance gewesen. Weiterbildung ist in-



sofern ein Seismograf für gesellschaftliche Veränderungen. Bezogen auf den jetzt zu bewältigenden Übergang in die Wissensgesellschaft fällt ins Auge, dass das schon seit Jahrzehnten postulierte Prinzip des lebenslangen Lernens respektive der lebensbegleitenden Bildung endlich für breite Schichten der Bevölkerung zur gesellschaftlichen Realität wird. Dies ist nicht zuletzt deshalb so, weil Wissen in der Wissensgesellschaft zum Produktionsfaktor wird und das lebenslange Lernen damit eine wirtschaftliche Notwendigkeit erlangt.

?

Wodurch ist das lebenslange Lernen in der Zweiten Moderne gekennzeichnet?

In der Zweiten Moderne sieht sich die Erwachsenen- und Weiterbildung mit einem Paradigmenwechsel von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik konfrontiert (vgl. Arnold und Schüssler 1998). In diesem Sinne fordern Mandl und Reinmann-Rothmeier (1998, S. 197 f.) die Entwicklung und Etablierung einer Lernkultur, „die sich von den gängigen Metaphern des Wissenstransportes und der Informationsübertragung lösen muss. Eine konstruktivistisch geprägte Lernkultur stellt das Lernen über das Lehren, die Konstruktion über die Instruktion; sie trägt zum lebenslangen Lernen ebenso bei wie zum Erwerb anwendungsbezogenen Wissens und zur Entwicklung von Kompetenzen zur Selbststeuerung, Kooperation, zum Wissensmanagement und demokratischen Denken und Handeln.“ Eine Lernkultur, die diesen Prinzipien folgt, bietet dem Lernenden Freiraum für konstruktive und explorative Aktivitäten; daneben bedarf es ggf. auch expliziter Instruktionen durch den Lehrenden in Form von Hilfestellungen für den Umgang mit Informationen, die Bearbeitung von Problemstellungen und die Zusammenarbeit in Gruppen.

?

Welche Anforderungen stellen sich an Lern- und Bildungsprozesse in Zeiten des Postfaktischen?

Dass wir alle in einer gemeinsamen Welt leben, unsere Wirklichkeitsvorstellungen sich allerdings stark unterscheiden können, wissen wir seit den Tagen von Platons Höhlengleichnis. Paul Watzlawick (1976) hat uns diesen Gedanken in seinem Buch „Wie wirklich ist die Wirklichkeit“ ebenfalls nahegebracht. Aus der theoretischen Erkenntnis ist zwischenzeitlich eine sehr praktische Erfahrung geworden, die nun auch sprachlich auf den Begriff gebracht wurde. Mitte November 2016 hat die britische Wörterbuchreihe Oxford Dictionaries ihr internationales Wort des Jahres 2016 bekannt gegeben. Es handelt sich um den Begriff „post-truth“, der mit „postfaktisch“ übersetzt wird. Auch die Gesellschaft für deutsche Sprache hat „postfaktisch“ zum Wort des Jahres gekürt. Der Begriff wird als Beschreibung von Umständen definiert, in denen objektive Fakten

weniger Einfluss auf die Bildung der öffentlichen Meinung haben als Gefühle und persönliche Überzeugungen. Spätestens mit dem Brexit-Votum der Briten und der Wahl von Donald Trump zum 45. amerikanischen Präsidenten dürfte deutlich geworden sein, dass wir gerade eine Zeitenwende erleben, den Eintritt in das Zeitalter des Postfaktischen. Die Menschen interessieren sich nicht mehr so sehr für die Fakten, sondern folgen stärker ihren Gefühlen. Dies ist nicht nur eine Herausforderung für die politische Bildungsarbeit (Klemm 2016), sondern hat radikale Konsequenzen für eine aufgeklärte Wissensgesellschaft, die auf die Kraft rationaler Argumente vertraut und die bei der Organisation von Bildungsprozessen stärker auf Kognitionen statt Emotionen setzt. Damit stellt sich die Frage nach der Bedeutung für die Gestaltung zukünftiger Lernprozesse. Pörksen (2016, S. 70) gibt hierauf eine erste Antwort. Wissenschaftler, Lehrer, Journalisten und Bildungsverantwortliche sollten – seiner Meinung nach – eine „Aufklärung zweiter Ordnung“ anstreben, „die neben der Vermittlung von Inhalten systematisch auch über die Prozesse ihres Zustandekommens informiert und offensiv für die eigenen Rationalitätskriterien wirbt.“ Dies heißt, „die eigenen Auswahlkriterien und Quellen offenzulegen und sich um die selbstreflexive, transparente, dialogisch orientierte Begründung von Relevanz, Stichhaltigkeit und Objektivitätsanspruch zu bemühen.“ Sofern Wissenschaft und Bildung diesem Anspruch nicht schon immer verpflichtet waren, in Zeiten des Postfaktischen wird es unabkömmlich.

?

Wie ist es um die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems bei der Verwirklichung der Ideen des lebenslangen Lernens bestellt?

Die konsequente Umsetzung der Idee des lebenslangen Lernens wird unser bisheriges Bildungssystem grundlegend verändern. Gegenwärtig stoßen Lern- und Bildungsabsichten von Individuen noch zu häufig an die Grenzen eines Bildungssystems mit einer geringen Durchlässigkeit. Die Initiativen zur Anerkennung außerhalb formaler Bildungsprozesse erworbener Kompetenzen sowie zur Anerkennung von berufspraktischen Erfahrungen, die Pluralisierung der Lernorte, die Erprobung neuer Lehr- und Lernformen und die Flexibilisierung von Lern- und Bildungszeiten über die gesamte Lebensspanne können die Implementierung des Gedankens des lebenslangen Lernens in die Strukturen verschiedener Bildungsbereiche befördern. Zukünftig wird es verstärkt darauf ankommen, einerseits bestehende Schranken zwischen den Bildungssektoren untereinander sowie andererseits die Übergänge zwischen Phasen des Lernens und der familiären, ehrenamtlichen und beruflichen Tätigkeit zu flexibilisieren. Die Menschen wünschen sich heute unterbrochene, „perforierte Lebensläufe“, die es ermöglichen, Weiterbildung in den Lebenslauf zu integrieren. Zu dieser Erkenntnis kommt

Jutta Allmendinger (2016, S. 5), die Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung und Autorin der Vermächtnisstudie (2017).

?

Welche Rolle spielen die Hochschulen in der Weiterbildung?

Mit Blick auf die Notwendigkeit, zwischen den unterschiedlichen Ebenen und Bereichen des Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystems Übergänge zu schaffen, steht im *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) die Vision einer graduellen „Osmose“ zwischen Angebotsstrukturen, die heute noch relativ isoliert nebeneinander bestehen. Hinsichtlich der Hochschule heißt es dann: „Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen, kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu den anderen Lernsystemen.“ Die Herausforderung besteht darin, formales, nichtformales und informelles Lernen in einem Netz gegenseitiger Anerkennung miteinander zu verbinden. Hochschulen könnten langfristig nach dem Modell der Open University für die Weiterbildungsinteressen der Gesellschaft geöffnet werden und damit an die Tradition der Universitätsausdehnungsbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts (Schäfer 1988) und die Bemühungen um eine öffentliche Wissenschaft (Faulstich 2006) sowie eine Aufklärung durch Wissenschaft (Faulstich 2011) anknüpfen. Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses, einer Hochschulreform, die auf eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sowie auf internationale Mobilität der Studierenden abzielt, gilt es, das Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses neu zu bestimmen (vgl. Bredl et al. 2006).

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) hat es sich zur Aufgabe gemacht, die von den Hochschulen getragene Weiterbildung zu fördern, zu koordinieren und zu repräsentieren. Im Jahr 2008 haben Bund und Länder die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ gestartet. Hierzu gehörte der Wettbewerb „Offene Hochschulen“. Ziel war es, Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrerinnen zu fördern. Außerdem sollte eine engere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung erreicht werden. Die Ergebnisse sind in drei Bänden zusammengefasst und veröffentlicht (Wolter et al. 2016; Hanft et al. 2016; Cendon et al. 2016).

?

Welche Benachteiligungen sollen durch Weiterbildung beseitigt werden?

Mit dem Anspruch, die Bildungs- und Lernchancen für möglichst viele Menschen zu erweitern, vertritt die Weiterbildung traditionell einen emanzipatorischen Anspruch, der darauf ausgerichtet ist, die Teilhabechancen von Menschen am gesellschaftlichen Leben zu verbessern. Mitte des letzten Jahrhunderts richteten sich diese Bemühungen auf die idealtypische Gestalt des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“, als Inbegriff von Benachteiligung; heute gilt die Aufmerksamkeit den Anstrengungen zur Überwindung von Weiterbildungsbarrieren bei Personen mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 145). Welche Bevölkerungsteile das Weiterbildungsangebot heute wahrnehmen und welche Strukturen ihnen dafür zur Verfügung stehen, dies soll uns nun beschäftigen.

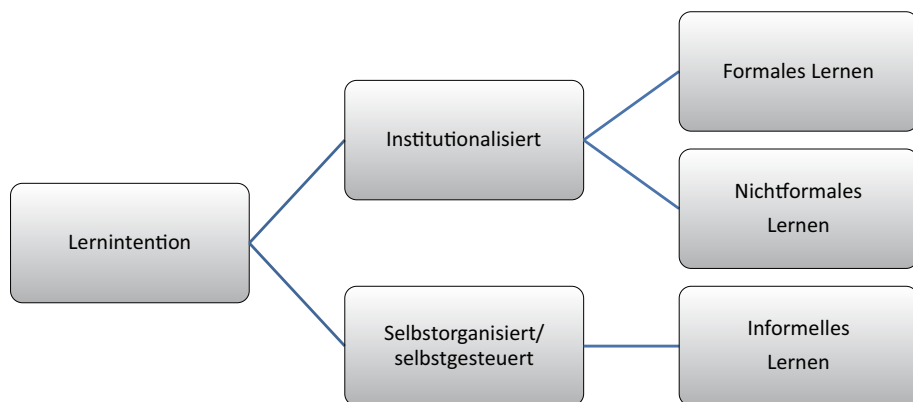
## 2.2 Wie ist die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland?

Der Weiterbildungssektor erreicht in Deutschland mehr Menschen als jeder andere Bildungsbereich. Im Jahr 2015 nahmen 51 % der 18- bis 64-Jährigen und damit rund 26,3 Mio. Personen an mindestens einer Weiterbildungsaktivität teil, für die sie durchschnittlich 36 h aufgewendet haben, so die Resultate des Adult Education Survey (AES) (BMBF 2015, S. 4, 13, 42); das sind die höchsten Werte, die seit Beginn der Weiterbildungsberichterstattung in Deutschland im Jahr 1979 erreicht wurden. Die Weiterbildungsbeteiligung wird auf der Grundlage der von den befragten Personen wahrgenommenen Lernaktivitäten ermittelt. Hierzu zählen (Bilger und Kuper 2013, S. 33):

- Kurse oder Lehrgänge,
- kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Vorträgen, Schulungen, Seminaren oder Workshops,
- Schulungen am Arbeitsplatz und
- Privatunterricht in der Freizeit.

Aufgrund einer anderen methodischen Vorgehensweise, leicht abweichenden Untersuchungsgegenständen durch nicht deckungsgleiche Begriffsdefinitionen und Unterschieden bezüglich der befragten Population kommen andere Erhebungen wie beispielsweise der *Deutsche Weiterbildungsatlas* (Martin und Schrader 2016) zu anderen Beteiligungsquoten, die zum Teil deutlich niedriger liegen.

Hinsichtlich der regionalen Dichte der Weiterbildungsangebote lassen sich große Unterschiede feststellen. Die Weiterbildungsquote, d. h. der Prozentsatz der Bevölkerung, die im letzten Jahr an mindestens einer Weiterbildung teilge-



**Abb. 2.1** Unterscheidung der Lernformen

nommen hat, differiert – wie die Ergebnisse des Weiterbildungsatlasses zeigen – regional sehr stark. Insgesamt schneidet der Norden schlechter ab als der Süden. Unterdurchschnittliche Werte finden sich mit Ausnahme von Brandenburg in allen östlichen Bundesländern. Durch höhere Teilnahmequoten zeichnen sich dagegen Bayern und Baden-Württemberg aus. In den Stadtstaaten liegen die Quoten im mittleren Bereich. Allerdings sind auf Ebene der 96 Raumordnungsregionen die Unterschiede deutlich größer als zwischen den einzelnen Bundesländern (Martin et al. 2015). Wie ungleich die Weiterbildungsangebote und die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland verteilt sind, zeigt die Analyse auf der Ebene der 402 Kreise und kreisfreien Städte. In den weiterbildungsstärksten Kommunen ist die Teilnahme an Weiterbildung rund achtmal so hoch wie in den schwächsten. Die Unterschiede lassen sich nur zum Teil durch die jeweiligen soziodemografischen, wirtschaftlichen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen erklären (Martin und Schrader 2016).

Um die folgenden Statistiken besser verstehen zu können, ist es notwendig, die zugrunde liegenden Begriffsdefinitionen zu kennen. Es hat sich ein internationales Begriffsverständnis durchgesetzt, das von den EU-Institutionen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) und der OECD geprägt wird; dem zufolge unterscheiden wir heute zwischen dem *formalen*, *nichtformalen* und *informellen Lernen*. Als Kriterien für die Abgrenzung dieser drei Arten von Lernen sind insbesondere das Ausmaß der Organisation und Struktur, die Intentionalität sowie die Zertifizierung zu nennen. Der Rat der Europäischen Union hat in der Anlage zu seiner Empfehlung vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens die folgenden Begriffsbestimmungen vorgenommen (Rat der Europäischen Union 2012; Abb. 2.1):

### Formales Lernen

„Formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet, und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises, führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung.“

### Nichtformales Lernen

„Nichtformales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (...) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (...); ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, (...), strukturiertes Online-Lernen (...) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren.“

### Informelles Lernen

„Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, (...), während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten [IKT = Informations- und Kommunikationstechnologie; Anm. des Autors] sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (...) erworben wurden.“

Wenn von der Erwachsenenbildung bzw. der Weiterbildung die Rede ist, so ist damit meist der Bereich des nichtformalen Lernens gemeint, der in einem organisierten Kontext stattfindet, den Erwachsene nach dem Abschluss ihrer formalen Bildung freiwillig aufsuchen.

?

Welche Phasen der Weiterbildungsbeteiligung kann man unterscheiden?

Im Folgenden konzentrieren wir uns zunächst auf den Bereich der nichtformalen Bildung, die Weiterbildung; der Bereich der regulären Bildungsgänge wird ausgeklammert, da dies nicht den Bereich dieser Publikation betrifft, und mit dem Bereich des informellen Lernens beschäftigen wir uns am Ende dieses Abschnitts.

Über einen längeren Zeitraum betrachtet, lassen sich drei Phasen der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland unterscheiden (BMBF 2015, S. 14 f.). Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Erhebungen im Abstand von jeweils drei Jahren durchgeführt und durch sog. Trendbeobachtungen der Bildungsbeteiligung ergänzt werden:

1. *Phase des Aufschwungs*: In den Jahren zwischen 1979 und 1997 stieg die Weiterbildungsbeteiligung in Westdeutschland von 23 auf 48 % und verdoppelte sich somit. Für Deutschland insgesamt stieg die Weiterbildungsquote im Zeitraum von 1991 bis 1997 von 27 % auf ebenfalls 48 %. Da es hier lediglich um eine Tendaussage geht, bleiben Veränderungen in den Erhebungsmethoden, die Begrenztheit der Daten in den Jahren vor 1990 auf die alten Bundesländer und die transformationsbedingten besonderen Effekte der Wiedervereinigung Anfang der 1990er-Jahre unberücksichtigt.
2. *Phase der Konsolidierung*: In den Jahren von 2000 bis 2007 sank die Weiterbildungsbeteiligung zunächst und schwankte dann während der ersten Dekade des neuen Jahrhunderts zwischen 41 und 44 % auf einem relativ stabilen Niveau.
3. *Phase des Anstiegs*: Gegenüber dem Jahr 2010 stieg die Weiterbildungsbeteiligung in den Jahren 2012 auf 49 % und im Jahr 2014 auf 51 %.

Während in den ersten beiden Phasen die Entwicklungen in ostdeutschen und westdeutschen Ländern noch leicht differieren, weisen die Teilnahmequoten in der dritten Phase vergleichbare Strukturen auf.

?

Welche Erkenntnisse gibt es zur Beteiligung an nichtformaler Weiterbildung in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen?

Im AES (BMBF 2015, S. 21, 43) wird die Weiterbildungsbeteiligung nach drei Segmenten differenziert: 70 % aller Weiterbildungsaktivitäten entfallen auf die betriebliche Weiterbildung, 13 % auf die individuelle berufsbezogene und 17 % auf die nichtberufsbezogene Weiterbildung. Betrachtet man die für die Weiterbildungsaktivitäten aufgewendete Zeit in Stunden, so ergibt sich das Weiterbildungsvolumen, das, bezogen auf die Segmente, ein etwas anderes Bild zeigt; demnach macht die betriebliche Weiterbildung 49 %, die individuelle berufsbezogene Weiterbildung 27 % und die nichtberufsbezogene Weiterbildung 24 % des Volumens aus.

Da Arbeitslosen und Nichterwerbstätigen der Zugang zum größten Bereich der Weiterbildung, der beruflichen, verwehrt bleibt, verwundert es nicht, dass Erwerbstätige mit 58 % am häufigsten an Weiterbildung teilnehmen (BMBF 2015, S. 26). Die Statistiken weisen einen deutlichen Zusammenhang zwischen



soziodemografischen Merkmalen der Erwachsenen und ihrer (Nicht-)Teilnahme am lebenslangen Lernen auf: In Abhängigkeit vom Bildungsabschluss schwankt die Teilnahmequote zwischen 67 % bei Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss und 39 % bei denen ohne einen Berufsabschluss (BMBF 2015, S. 34).

Hiermit einher geht die berufliche Position: Führungskräfte weisen mit 75 % eine um 29 % höhere Weiterbildungsquote gegenüber Un- und Angelernten auf (44 %) (BMBF 2015, S. 30). Noch größer ist der Unterschied, wenn das Bruttoeinkommen betrachtet wird: Liegt es unter 450 € so sinkt die Teilnahmequote auf 24 %, das macht einen Unterschied von 38 % gegenüber den Erwerbstätigen mit einem Einkommen von 3000 € und mehr aus (62 %) (BMBF 2015, S. 32). Hinsichtlich der Altersstruktur liegt die Teilnahmequote der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen mit 58 % ganz vorn, gefolgt von den bis 44- und bis 54-Jährigen (BMBF 2015, S. 37). Männer und Frauen weisen eine etwa gleich hohe Weiterbildungsbeteiligung auf (Männer 52 % und Frauen 50 %). Die Teilnahmequote der Frauen ist „durch außerberufliche Kontexte beeinflusst, die auf Umfang und Intensität der Erwerbstätigkeit von Frauen Einfluss haben. Dabei ist davon auszugehen, dass sowohl die Erwerbsquote als auch die Erwerbsintensität zu einem gewissen Ein- und Ausschluss von betrieblicher Weiterbildung führt“ (BMBF 2015, S. 36).

Bezogen auf die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung lassen sich die folgenden Kontextbedingungen identifizieren:

- „Arbeiter haben geringere Chancen als Angestellte und Beamte.
- Die Chancen steigen mit wachsenden Qualifikationsanforderungen.
- Ohne arbeitsvertragliche Regelung verringern sich die Chancen.
- Die Übernahme abwechslungsreicher Tätigkeiten geht mit einer höheren Teilnahmechance einher.
- Bei einem Berufswechsel verringern sich die Chancen.
- Die Wochenarbeitszeit hat keinen Einfluss auf die Teilnahmechancen“ (Kuper et al. 2013, S. 106).

Die Angebote der betrieblichen Weiterbildung sind im Durchschnitt deutlich kürzer als die der individuell berufsbezogenen und der nichtberufsbezogenen.

Bei individueller berufsbezogener Weiterbildung sind für „Frauen, Personen mit hoher Bildung und Selbstständige höhere Teilnahmechancen feststellbar“, und einer nichtberufsbezogenen Weiterbildung „gehen eher Frauen, Jüngere und Ältere, Westdeutsche, nicht Vollzeitbeschäftigte (...) sowie kulturell und zivil Engagierte nach“ (Kuper et al. 2013, S. 107).

?

Wie hoch ist die Weiterbildungsbeteiligung im Bereich des informellen Lernens?

	Nichtformal	Informell
Wirtschaft, Arbeit, Recht	34 %	21 %
Natur, Technik, Computer	23 %	29 %
Gesundheit, Sport	21 %	12 %
Sprachen, Kultur, Politik	10 %	23 %
Pädagogik, Sozialkompetenz	9 %	5 %
Nicht klassifizierbar	4 %	9 %

**Abb. 2.2** Lernfelder der Weiterbildungsaktivitäten nach Lernformen im Jahr 2014. (Quelle: BMBF 2015, S. 45, 63) Die Abweichung der Summe der hier auf ganze Zahlen gerundeten Prozentwerte vom Gesamtergebnis ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.

Wenden wir uns nun dem informellen Lernen zu, zu dem im AES ebenfalls Daten erhoben werden. Einleitend wird festgestellt: „Einmal abgesehen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann man Kenntnisse und Fähigkeiten auch dadurch erwerben oder verbessern, dass man sich bewusst selbst etwas beibringt, sei es in der Arbeitszeit oder in der Freizeit, allein oder zusammen mit anderen.“ Es folgt eine Liste mit verschiedenen Aktivitäten (BMBF 2015, S. 59), die unterschiedliche Lernwege thematisieren. Der sowohl am häufigsten genutzte als auch priorisierte Lernweg ist das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften mit mehr als einem Drittel der Nennungen (35 %); es folgen mit jeweils rund einem Fünftel die Nutzung von Computer und Internet (23 %), die Nutzung von Wissenssendungen im Fernsehen, Radio oder von Video, CD, DVD (20 %) sowie das Lernen durch Familienangehörige, Freunde und Kollegen (19 %) (Küwan und Seidel 2013; S. 282 ff.).

Die Teilnahme am informellen Lernen liegt mit 54 % im Jahr 2014 noch um drei Prozentpunkte über der für die Teilnahmequote im nichtformalen Bereich; für diese Form des lebenslangen Lernens entscheiden sich Menschen häufiger aus privaten als beruflichen Gründen (BMBF 2015, S. 13, S. 60). Die Analyse nach soziodemografischen Merkmalen ergibt ein ganz ähnliches Bild, wie es für den Bereich der nichtformalen Weiterbildung bereits skizziert wurde (BMBF 2015, S. 61). Mit dem sozioökonomischen und dem Erwerbsstatus sowie dem Bildungsniveau steigen auch hier die Beteiligungsquoten: Am höchsten sind sie bei Selbstständigen und Beamten; besonders aktiv bei Selbstlernaktivitäten sind die mittleren Jahrgänge; geschlechtsspezifische Unterschiede sind nicht festzustellen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Weiterbildungsaktivitäten unterscheiden sich durchaus zwischen der nichtformalen Weiterbildung und dem informellen Lernen (Abb. 2.2).

Die größten Unterschiede in den Anteilswerten zugunsten des nichtformalen Lernens finden sich mit 13 % im Bereich „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ und mit 9 %

im Bereich „Gesundheit und Sport“. Demgegenüber ist festzustellen, dass informelles Lernen mit 13 % bzw. 6% deutlich häufiger in den Lernfeldern „Sprachen, Kultur, Politik“ sowie „Natur, Technik, Computer“ stattfinden.

Informelles Lernen kann die Ungleichheit der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung nicht verringern; es zeigt sich „eine hohe Komplementarität zwischen formalisierten Abschlüssen und informellen Lernaktivitäten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 159).

## 2.3 Wer arbeitet in der Weiterbildung?

Die Weiterbildung ist ein untypischer Bildungsbereich mit einer großen Heterogenität; dies zeigt sich auch in der Personalstruktur, die durch eine Vielfalt der Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitsformen, Zugänge zum Tätigkeitsfeld und professionelle Profile geprägt ist. Von anderen Sektoren des Bildungssystems unterscheidet sich die Weiterbildung insbesondere dadurch, dass sie nur in Ansätzen über fest angestelltes Lehrpersonal verfügt, der Markt im Vergleich zu anderen Bereichen des Bildungswesens eine erheblich größere Rolle spielt, nur in Ausnahmen verbindliche Curricula und eindeutig geregelte Abschlüsse existieren und die Freiwilligkeit speziell bei innerbetrieblicher Weiterbildung nicht immer gegeben ist.

?

Unter welchen Bedingungen arbeitet das haupt- und freiberufliche Personal in der Weiterbildung?

Von den ca. 700.000 Beschäftigten im Weiterbildungssektor sind lediglich 41 % haupterwerbstätig, diese sind zu 57 % Frauen. Die Tätigkeiten des hauptberuflichen Personals konzentrieren sich auf die Leitung, Programmplanung, Beratung, Verwaltung sowie das Management und nur zu einem geringen Teil auf die Lehre, die zum überwiegenden Teil von den nebenerwerbstätigen, freiberuflichen und zum Teil ehrenamtlichen Dozenten abgedeckt wird. Aufgrund von Hochrechnungen (Dobischat und Elias 2016, S. 27) kann davon ausgegangen werden, „dass rund 13 Prozent der in der Weiterbildung tätigen Personen als hauptberufliche Honorarkräfte ihren Lebensunterhalt bestreiten.“ Von diesen gut 88.000 Personen „erwirtschaften rund 63 Prozent ein Einkommen, das unterhalb der Einkommens-Prekaritätsschwelle“ liegt. „Der Medianlohn der hauptberuflichen Honorarkräfte liegt mit 1500 € deutlich unter den mittleren Einkommen der Angestellten mit 2900 €.“ Aufgrund des relativ niedrigen Einkommensniveaus im Weiterbildungssektor kommt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 153) zu der Einschätzung, dass dies „kaum als Ausdruck hoher gesellschaftlicher Wertschätzung dieses Bereichs“ interpretiert werden kann.

In der öffentlich geförderten allgemeinen Weiterbildung erzielen die Honorarkräfte und Freiberufler die geringsten Honorare und Einkommen (Alfänger et al. 2016). Die durchschnittlich geringen Honorarsätze und die unsicheren Beschäftigungsformen bei den freiberuflichen, neben- und ehrenamtlichen Honorarkräften führen zu politischen Diskussionen über das sog. „Weiterbildungsprekariat“ (Stanik und Sawicki 2007). Für die Beschäftigtengruppe in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung konstatieren Dobischat und Elias (2016, S. 26) einen „Trend zur Prekarisierung (...), der nicht allein als temporär, sondern als kontinuierlicher Prozess einer Destabilisierung der Erwerbsarbeit zu werten ist.“

In Abhängigkeit von den Weiterbildungsinstitutionen differiert die Einkommensstruktur erheblich. Das obere Ende bilden die privaten kommerziellen und gemeinnützigen Anbieter, das untere die Volkshochschulen. Nicht zuletzt aufgrund der unbefriedigenden Beschäftigungsstrukturen, Erwerbsformen und Einkommensverhältnisse ist es möglich, ein breites, flexibles, innovatives und kostengünstiges Weiterbildungsangebot in Deutschland vorzuhalten.

?

Gibt es professionelle Standards für das Personal in der Weiterbildung?

Bisher ist es nicht gelungen, eine akademische Laufbahndefinition für Weiterbildende zu etablieren. Zwar gab es den Versuch, durch die Etablierung des Diplomstudiengangs in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung einen professionellen Standard für das hauptberufliche Personal zu etablieren, doch dieser konnte sich nicht durchsetzen. Heute existieren ganz unterschiedliche Zugänge zum Tätigkeitsfeld der Weiterbildung (Justen und Mölders 2015). Zwei Drittel des Personals haben ein Studium absolviert; über eine spezielle (erwachsenen-)pädagogische Ausbildung in Form eines Hauptfach- oder Nebenfachstudiums verfügt nur ein Drittel. In den betrieblichen, wirtschaftsnahen und privaten kommerziellen Einrichtungen ist der Anteil der Beschäftigten mit einem pädagogischen Studium etwa halb so groß wie in den öffentlichen und halböffentlichen Einrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 154 f.).

Damit der Weiterbildungssektor seinen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen kann, wird es zukünftig darauf ankommen, die Professionalität in diesem Bereich voranzutreiben. Noch ist es nicht selbstverständlich, dass Lehrende, die Erwachsene aus- oder weiterbilden, über andere Kompetenzen verfügen müssen als Lehrer im Schulsystem. Die entsprechende Qualifizierung des Personals ist zum einen die primäre Aufgabe der Weiterbildungsanbieter, die im Zuge der Qualitätssicherung ihres Bildungsangebots aufgefordert sind, eine kontinuierliche Optimierung ihrer inhaltlichen wie erwachsenenbildnerischen Didaktik

und Methodik anzustreben, um den Bedürfnissen der Teilnehmer nachkommen. Andererseits ist der Gesetzgeber, der Weiterbildungsangebote fördert oder finanziert, gefordert, bestimmte Rahmenbedingungen zu setzen, die qualitative Standards absichern. So findet sich in Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder zum Teil der Hinweis, dass für Leiter der Einrichtungen und hauptamtliches pädagogisches Personal eine Hochschulausbildung mit erwachsenenpädagogischer Qualifikation oder entsprechender Berufserfahrung erforderlich ist. Um auch die Professionalität des freiberuflichen, neben- und ehrenamtlichen Personals zu befördern, haben einige Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung erwachsenenbildnerische Qualifizierungsangebote entwickelt, z. B. die erwachsenenpädagogische Grundqualifikation im Volkshochschulbereich. Ein anderes Beispiel ist das Angebot der evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium, die mit dem „Grundkurs Erwachsenenbildung“ einen Fernlehrgang für Trainer und Dozenten anbietet, der dazu befähigt, eigene Kursreihen zu entwickeln, Präsenzseminare methodisch ansprechend zu gestalten und Erwachsene bei ihren Lernprozessen angemessen zu begleiten. Über eine gesteigerte Professionalität sollte es langfristig möglich sein, sowohl die Einkommens- und Beschäftigungsverhältnisse als auch die gesellschaftliche Wertschätzung der Weiterbildung zu verbessern.

## 2.4 An welchen Orten kann man lernen?

Die Weiterbildung zeichnet sich durch ihre Multilokalität aus; lernen kann man an ganz unterschiedlichen Orten; die Vielfalt dieser Orte ist nahezu unbegrenzt, insbesondere dann, wenn wir den großen Bereich des informellen Lernens betrachten.

?

An welchen Orten lernen Sie am liebsten? Sind das auch die Orte, an denen Sie am häufigsten lernen? Was macht für Sie einen guten Lernort aus?

Um sich auf einen Lern- und Veränderungsprozess einlassen zu können, bedarf es häufig einer lernförderlichen Distanz zu den Belastungen des beruflichen und privaten Alltags. Durch einen Perspektivenwechsel wird es möglich, zu sich, dem Lerngegenstand und dem Kontext neu in Beziehung zu gehen (Abschn. 3.2). Durch die Schaffung von räumlicher und zeitlicher Distanz an einem inspirierenden Ort in angenehmer Atmosphäre lassen sich gute Voraussetzungen für das Lernen schaffen.

In einer empirischen Studie zur Lokalität des Lernens hat Kraus (2016) anhand von Dokumentationsbögen und leitfadengestützten Interviews 82 verschie-

dene Orte identifiziert, an denen Lernerlebnisse erinnert wurden. Diese wurden zu den folgenden acht Clustern gebündelt:

1. Zuhause,
2. Bildungsorganisationen,
3. Betriebe,
4. Transportmittel,
5. Gaststätten,
6. kulturelle Einrichtungen,
7. Outdoor sowie
8. Sportstätten.

Hinsichtlich der Temporalität des Lernens (Schmidt-Lauff 2008) ist eine Tendenz zur Verkürzung des durchschnittlichen Unterrichtsstundenvolumens von Weiterbildungsangeboten zu konstatieren (Abschn. 2.6). Speziell die formale und nicht-formale Weiterbildung der Bildungsorganisationen findet in zeitlich zumeist auf wenige Stunden komprimierten Einheiten statt. Die Idee eines Lernprozesses, der in den Lebenszusammenhang integriert ist, kommt zunehmend seltener vor. Gerade aus diesem Grund gilt es, an dieser Stelle an einen Ursprungsort moderner Weiterbildung zu erinnern: die Heimvolkshochschule, wie sie ursprünglich vom Pfarrer und Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig Mitte des 19. Jahrhunderts in Dänemark entwickelt wurde und sich von dort auch nach Deutschland ausgebreitet hat. Ihr fühlen sich Heimvolkshochschulen, Familienbildungsstätten und andere Bildungshäuser mit Internatscharakter verpflichtet. Im Folgenden sind diese verschiedenen Varianten von Weiterbildungseinrichtungen immer mitgemeint, wenn von Heimvolkshochschulen die Rede ist. Ich verwende den Begriff der Heimvolkshochschule hier als ein Synonym für diese spezielle Idee der Weiterbildung.

?

Was ist das Besondere an Heimvolkshochschulen?

Leben heißt zu lernen und Lernen zu leben und das ein ganzes Leben lang, und zwar mit Freude. „Die Freude am Lernen ist Ausdruck der Freude am Leben“, wie es Hüther (2016, S. 67) beschreibt. Lernen findet im Vollzug des Lebens statt. Die Heimvolkshochschule überträgt dieses informelle Setting des Lernens in einen nichtformalen Kontext, ein Haus, das für die Zeit des Aufenthalts zum Lern- und Lebensraum wird. Gelernt wird dort nicht nur in den abrechenbaren Unterrichtseinheiten, aus denen ein Seminartag besteht, sondern weit darüber hinaus. Oftmals werden die entscheidenden Lernerfahrungen jenseits der eigentlichen Seminarstunden gemacht. Das Bildungsangebot der Heimvolkshochschulen mit ihren Kursen, Seminaren, Fortbildungen, Tagungen und Bildungsfreizei-

ten bietet überwiegend in den Bereichen der kreativen, gesellschaftspolitischen, kulturellen, religiösen und gesundheitlichen Bildung einen Rahmen für die Entfaltung und Begegnung im Dialog mit anderen und sich selbst.

Heimvolkshochschulen verstehen sich immer schon als Begegnungsort von Menschen aus ganz unterschiedlichen Schichten und Milieus. Solche Orte sind rar geworden, und die Heimvolkshochschulen können, indem sie hier eine Integrationsfunktion erfüllen, auf diese Weise zur Stärkung der zentripetalen gesellschaftlichen Kräfte beitragen. Wir leben heute in einer Gesellschaft, die durch zunehmende individuelle und soziale Desintegrationstendenzen gekennzeichnet ist. Die zentrifugalen Kräfte der Gesellschaft nehmen in einem besorgniserregenden Maße zu. Heimvolkshochschulen sind mit ihrer Gemeinwohlorientierung eine wichtige gesellschaftlich integrative Kraft. Sie sind für alle da, sie stehen für alle offen und tragen mit dazu bei, der gesellschaftlichen Spaltung entgegenzuwirken. In der Zivilgesellschaft kommt diesen Orten eine besondere Bedeutung zu. Sie befinden sich an der Schnittstelle zwischen Staat und den Initiativen bürgerschaftlichen Engagements: Über ihre finanzielle Förderung durch die Bundesländer sind sie mit dem Bereich des Staates verbunden und über ihre Teilnehmer und Dozenten mit den Initiativen bürgerschaftlichen Engagements. Die Heimvolkshochschulen stehen in dieser Tradition als Ort der Erholung, Entschleunigung und Begegnung im direkten Gespräch.

Leben und Lernen unter einem Dach in Verbindung mit Übernachtung und Verpflegung bedeutet, die Gelegenheit, soziale Kompetenzen in der realen Begegnung mit anderen Menschen – und nicht nur medial vermittelt – zu erwerben; dies ist gerade in Zeiten zunehmender Mediatisierung (Kap. 7), in denen die psychosozialen Folgen dieser Entwicklung für die Menschen in Form von zunehmendem Stresserleben geprägt sind, eine alte und wieder neue Herausforderung.

## 2.5 Welche Wirkungen hat die Weiterbildung?

Verlässliche Daten über die Wirkungen sowie die monetären und nichtmonetären Erträge von Weiterbildung zu gewinnen, ist sehr schwierig; hierzu gibt es so gut wie keine Erkenntnisse. Im Folgenden sollen drei mögliche Ansätze skizziert werden:

1. die Messung des Kompetenzniveaus der erwachsenen Bevölkerung,
2. die subjektive Einschätzung des Nutzens von Weiterbildung sowie
3. die Erfassung der Wiedereingliederungsquoten von Teilnehmern an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung.

?

Sind weiterbildungsaktive Menschen kompetenter?



Bisher ist über den Zusammenhang von Weiterbildung und Kompetenzen wenig bekannt. Dies hat sich mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie geändert (PIAAC = Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Vereinfacht formuliert lässt sich PIAAC als PISA für Erwachsene beschreiben und wurde 2012 unter Beteiligung von 24 Staaten von der OECD durchgeführt. PIAAC liefert repräsentative Daten zu den Untersuchungsdomänen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Alltagsfertigkeiten zur Problemlösung in informationstechnischen Umgebungen; befragt wurden Erwachsene im Alter zwischen 16 und 65 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Kompetenzen von Erwachsenen in Deutschland in etwa im OECD-Durchschnitt bewegen. Interessant ist, dass weiterbildungsaktive Erwachsene deutlich höhere Kompetenzwerte erreichen; dies gilt gleichermaßen auch für jene Personen, die häufig an informellem Lernen in der Arbeit partizipieren (Rammstedt 2013, S. 13 ff.).

?

Welchen Nutzen erhoffen sich die Teilnehmer von einer Weiterbildung?

Im AES wird explizit nach dem erwarteten und realisierten Nutzen von Weiterbildungsveranstaltungen gefragt. An oberster Stelle steht bei den Erwartungen die Aussage „Persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können“. Die Zustimmungswerte zu diesem Statement liegen im Jahr 2014 bei 49 %. An zweiter Stelle rangiert die Erwartung „In der Arbeit mehr leisten (zu) können“, gefolgt von „Neue berufliche Aufgaben (zu) übernehmen“; die jeweiligen Zustimmungswerte liegen bei 42 % bzw. 31 %. Je konkreter die Nutzungserwartungen formuliert werden, desto geringere Hoffnungen werden damit verbunden. Die Items „Ein höheres Gehalt bekommen“, „Eine höhere Position im Beruf erhalten“ und „Einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden“ erhalten lediglich Zustimmungsraten zwischen 9 und 22 %. Die Einschätzung des realisierten Nutzens erfolgt nahezu analog zu der Rangfolge der Erwartungen. An der Spitze steht die persönliche Zufriedenheit mit 84 %, dicht gefolgt von der Einschätzung, mehr leisten zu können (78 %) und neue berufliche Aufgaben zu übernehmen (65 %). Demgegenüber wird der realisierte Nutzen in Form eines höheren Gehalts (38 %), einer höheren beruflichen Position (42 %) und eines neuen Arbeitsplatzes oder Jobs (24 %) deutlich geringer bewertet. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei den beiden zuletzt genannten Aspekten; hier erfüllen sich die Erwartungen für die Frauen weniger als für die Männer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 156 f.).

?

Lassen sich die Beschäftigungschancen von Arbeitslosen durch eine Weiterbildung verbessern?

Zu den Eingliederungseffekten für die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung liegen verlässliche Daten lediglich für die von der Bundesagentur für Arbeit und den Jobcentern geförderten Weiterbildungen vor. Das Ziel dieser nach SGB III und SGB II geförderten Maßnahmen ist es, Arbeitnehmer bei Arbeitslosigkeit beruflich wieder einzugliedern bzw. eine drohende Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Die Wiedereingliederung in Beschäftigung nach einer geförderten beruflichen Weiterbildung steigt von etwa 30 % nach einem Monat auf ca. 50 % nach sechs Monaten. Allerdings gibt es starke regionale Differenzen und noch stärkere nach Arbeitsmarktkonstellationen und konjunkturellen Entwicklungen, sodass auf eine kausale Beziehung mit der Teilnahme an der Weiterbildung nicht ohne Weiteres geschlossen werden kann.

Geringere Eingliederungseffekte gibt es nachweislich bei Ausländern und Geringqualifizierten. Für diesen Personenkreis können auch mehrere hintereinander geförderte berufliche Weiterbildungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht verbessern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 157 f.). Die Schwierigkeit, Wirkungen von Weiterbildung empirisch exakt erfassen zu können, liegt erstens darin begründet, dass zu Beginn von Weiterbildungen häufig gar nicht die Ziele klar bestimmt werden, an denen ein Erfolg gemessen werden soll oder kann; zweitens tritt der Erfolg möglicherweise erst mit einer zeitlichen Verzögerung ein, der bei Abschluss einer Maßnahme noch gar nicht erfasst werden kann, und drittens gibt es neben den intendierten Zielen auch nichtintendierte, die sich dem empirischen Zugriff entziehen.

## 2.6 Welche Trends lassen sich im quartären Bildungssektor erkennen?

Die gesellschaftlichen institutionellen und individuellen Parameter, unter denen das lebenslange Lernen stattfindet, sind externen und internen Einflüssen unterworfen, die sich auf die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Weiterbildung auswirken.

?

Welches sind die zukünftigen Themen in der Weiterbildung? Wie verändern sich die Ansprüche von Teilnehmern und die Rollen von Dozenten? Welche neuen Formen von Weiterbildung kristallisieren sich heraus?

Aus den gegenwärtigen Entwicklungslinien sowie den sich abzeichnenden Anforderungen und Herausforderungen lassen sich zukünftige Trends erkennen. Diese speisen sich im Wesentlichen aus drei Quellen:

1. den Daten der Bildungsberichterstattung,
2. den Erkenntnissen der Bildungsforschung und

3. eigenen Erfahrungen, die in der Testierung von Weiterbildungseinrichtungen, der Mitgliedschaft in Beiräten und Fachausschüssen des quartären Sektors sowie als Dozent und Organisationsberater gemacht werden.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit will ich jene Trends skizzieren, die ich zu erkennen glaube und denen ich eine handlungsrelevante Bedeutung beimesse:

- In dem Maße, wie sich das Prinzip des lebenslangen Lernens als gesellschaftliche Realität durchsetzt, verflüchtigen sich gleichzeitig die Grenzen der konkreten Bildungsprozesse. Wenn sich die Poren des alltäglichen Lebensvollzugs zunehmend mit Bildung füllen, wird es schwierig, separate Bildungsphasen gegenüber anderen lebensweltlichen Vollzügen abzugrenzen.
- Gleichzeitig durchdringen sich bislang getrennte Formen der Bildung: formale, nichtformale und informelle Bildung, mediale und personale, Online- und Off-line-Lernen sowie institutionelle und nichtinstitutionelle Lernarrangements.
- War früher in der Weiterbildung das Bild eines klar strukturierten Bildungsprozesses leitend, der primär vom zu vermittelnden Gegenstand didaktisch und methodisch vorgedacht war, herrscht heute das Bild eines autonomen Subjekts vor, das seine Lern- und Bildungsprozesse individuell plant und selbst steuert, indem es aus dem Angebot möglicher Bildungsgüter das auswählt, was es gerade benötigt.
- Der Lernende ist zum Wissenskonstrukteur avanciert; in diesem Kontext wird der Lehrende zunehmend zum Moderator, Berater und Coach.
- Der Themenbereich Gesundheit ist gegenwärtig der mit den höchsten Zuwachsraten; diese Entwicklung zeichnet sich bereits über einen längeren Zeitraum mit kontinuierlichen Steigerungen bei unterschiedlichen Anbietern ab. Gesundheit wird als der sechste *Kondratjew-Zyklus* bezeichnet und hat an der Wende zum 21. Jahrhundert begonnen.

### Kondratjew-Zyklen

Die Zyklen beschreiben den Kern einer von dem sowjetischen Wirtschaftswissenschaftler Nikolai Kondratjew entwickelten Theorie zur zyklischen Wirtschaftsentwicklung, die Theorie der langen Wellen. Der aktuelle Zyklus steht ganz im Zeichen der Gesundheit und hat die Kultur und die Wirtschaft bereits maßgeblich geprägt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, S. 100; Nefiodow 1996).

- Bei nahezu allen Weiterbildungsanbietern ist eine Tendenz zur Verkürzung des durchschnittlichen Unterrichtsstundenvolumens von Weiterbildungsangeboten zu konstatieren (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, S. 101).
- Insbesondere im ländlichen Raum ist ein Rückzug der anerkannten Träger der Erwachsenenbildung aus der Fläche zu beobachten; er zeigt sich u. a. in

der Schließung von Außenstellen. Im Interesse einer flächendeckenden Versorgung mit Weiterbildungsangeboten ist dieser Trend problematisch zu beurteilen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [2010](#), S. 41).

- Das Feld der Beratungsleistungen in Bezug auf verschiedene Aspekte von Weiterbildung ist ein Wachstumsbereich (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [2014](#), S. 101).
- In den letzten Jahren sind die Fördermöglichkeiten für Weiterbildungsangebote ausgebaut worden (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [2014](#), S. 150).
- Der Einfluss sozialer Netzwerke auf das Lernen nimmt zu. Damit in Zusammenhang steht die Bedeutungszunahme des mobilen Lernens (Deutscher Volkshochschul-Verband [2015](#); mmb Institut [2015](#)).
- Angesichts veränderter Ansprüche potenzieller Adressaten von Bildungsangeboten an Zeitpunkte, Zeitrhythmen, Orte und vor allem an flexible und mediengestützte Lernarrangements fällt es den Erwachsenenbildungseinrichtungen vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung zunehmend schwerer, die Mindestteilnehmerzahlen nach den Vorgaben der Erwachsenenbildungsgesetze der Länder zu erreichen.
- Die Idee der Open Educational Resources (OER), wie von der UNESCO im Jahr 2002 eingeführt, bietet gerade für die Weiterbildung große Chancen. Lehr- und Lernmaterialien unter einer freien Lizenz versprechen einen „flexibleren Einsatz von Lehr-Lern-Materialien durch Offenheit in Sachen Urheberrecht, Technologie und Barrierefreiheit“ (Blees et al. [2015](#), S. 12).

Ein wesentliches Kennzeichen der gegenwärtig zu beobachtenden Wandlungsprozesse besteht darin, dass die Lernenden zu „zentralen Regulativen eines Bildungssystems (werden), da letztendlich nur sie darüber entscheiden, ob sie erfolgreich lernen. Das Bildungssystem kann nur die Rahmenbedingungen schaffen, indem es Lernwelten zur Verfügung stellt, die erfolgreiches Lernen aus der Lernendenperspektive ermöglicht“ (Stang [2016](#), S. 178). Die Perspektive verschiebt sich damit vom Lehren zum Lernen, das zunehmend nicht mehr in Form von Wissensaneignung, sondern Wissensgenerierung stattfindet. Vor dem Hintergrund dieser Analyse fordert Stang ([2016](#), S. 190) ein atmendes Bildungssystem, „das sich an der Gestaltung der individuellen Bildungsbiographie der Lernenden orientiert.“ Mit dem Begriff des atmenden Bildungssystems bezieht sich Stang auf den Kontext des Diskurses über Organisationsentwicklung: „Eine frei atmende Organisation konzentriert sich auf die Nutzung von Potenzialen – und nicht auf die Einhaltung von Standards“ (Wüthrich et al. [2007](#), S. 316).

Der Prozess des lebenslangen Lernens beschreibt einen Transformationsprozess auf individueller, organisatorischer und gesellschaftlicher Ebene, der darauf angewiesen ist, dass der Weiterbildungsbereich weiter professionalisiert wird, damit er seinen Beitrag zur Entwicklung der Zivilgesellschaft leisten kann. Aller-

dings beschränkt sich der Staat im Bereich der Weiterbildung auf die Festlegung von Grundsätzen sowie auf Regelungen zur Ordnung und Förderung. Die Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, S. 177) formuliert das Ziel, dass bei der Fortentwicklung des Bereichs der Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens „die Grundlagen dafür geschaffen werden, dass der Einzelne

- die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen entwickelt,
- die für lebensbegleitendes Lernen erforderlichen Kompetenzen erwirbt,
- institutionalisierte sowie neue Lernmöglichkeiten in seinem Lebens- und Arbeitszusammenhang nutzt.

Leitgedanken dabei sind:

- die Stärkung der Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden,
- der Abbau der Chancenungleichheiten,
- die Kooperation der Bildungsanbieter und Nutzer,
- die Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen.“

Gerade der zuletzt angesprochene Punkt macht deutlich, dass Weiterbildungseinrichtungen nicht nur eingeladen sind, sich an der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften zu beteiligen; als Vertreter der Idee des lebenslangen Lernens haben die Weiterbildungseinrichtungen einen gesellschaftlichen Auftrag, diese Prozesse maßgeblich zu moderieren und aktiv mitzugestalten. Auf diese Weise können sie einen Beitrag zur immer bedeutsamer werdenden Aufgabe einer sektorübergreifende Kommunikation zwischen Politik, Gesellschaft und Zivilgesellschaft leisten. Der Weiterbildung wird einerseits die Rolle eines Motors für den gesellschaftlichen Wandel zugedacht, andererseits ist sie gleichzeitig auch stärker als andere gesellschaftliche Bereiche durch den gesellschaftlichen Wandel betroffen.

### Fazit

Die Idee des lebenslangen Lernens wird, angestoßen durch die bildungspolitischen Diskurse in den 1970er-Jahren, erst zu einer Forderung und heute zu einer gesellschaftlichen Realität. Das Lernen lässt sich als *life-long*, *life-wide* und *life-deep* beschreiben. Es erstreckt sich prinzipiell auf alle Bildungsbereiche und wird als formal, nichtformal bzw. informell beschrieben. Der Weiterbildungssektor erhebt den Anspruch, neben Schule, Berufsausbildung und Hochschule der quartäre Sektor zu sein. Unter Weiterbildung wird mit Bezug auf den Deutschen Bildungsrat die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit verstanden. Die Weiterbildungsbeteiligung beträgt in Deutschland aktuell ca. 50 % und differiert erheblich in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen sowie lokalen und regionalen Strukturen. Die von den Weiterbildungseinrichtungen angebote-

nen Kurse werden in der Regel von frei- oder nebenberuflichen Dozenten durchgeführt. Die hinsichtlich des fachlichen Hintergrunds ausgeprägte Heterogenität des Personals in der Weiterbildung ist einerseits die Voraussetzung für ein breites Themenangebot und stellt andererseits eine besondere Herausforderung für die Entwicklung professioneller Strukturen dar. Verlässliche Daten über die Wirkung von Weiterbildung zu gewinnen, bleibt ein Desiderat der Forschung. Die Veränderungen in Bezug auf Inhalte, Formen und Dienstleistungen in der Weiterbildung unterliegen einem dynamischen Entwicklungsprozess.

## Literatur

- Alfänger, J., Cywinski, R., Elias, A., & Dobischat, R. (2016). Beschäftigungslagen auf dem segregierten Arbeitsmarkt der Weiterbildung. In: D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne* (S. 251–272). Wiesbaden: Springer.
- Allmendinger, J. (2016). *Wie könnte das Lernen der Zukunft aussehen?* Aufbruch. Lernen. Ein Magazin zur digitalen Bildung. (S. 4–5). Mountain View: Google.
- Allmendinger, J. (2017). *Das Land, in dem wir leben wollen: Wie die Deutschen sich ihre Zukunft vorstellen*. München: Pantheon.
- Arnold, R., & Schüßler, I. (Hrsg.). (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, U. (1996). Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 19–112). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bilger, F., & Kuper, H. (2013). Trendvergleich: Teilnahme und Aktivitäten. In: F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 26–35). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blees, I., Deimann, M., Seipel, H., Hirschmann, D., & Muuß-Merholz, J. (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blumenberg, H. (1997). *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredl, K., Holzer, D., Jütte, W., Schäfer, E., & Schilling, A. (2006). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Jena: Verlag IKS Garamond.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bélanger, P. (2009). Stichwort: „Intimacy of learning“ – eine gesellschaftliche Herausforderung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 22–23.
- Bélanger, P. (2016). *Self-Construction and Social Transformation. Lifelong, Lifewide and Life-Deep Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Cendon, E., Mörth, A., & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (1973). *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Comenius, J. A. (1991). *Pampaedia – Allerziehung*. In deutscher Übersetzung hg. von Klaus Schaller. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Dellori, C. (2016). *Die absolute Metapher „lebenslanges Lernen“. Eine Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO publishing.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, Gesamtausgabe* (Bd. 1966, S. 857–928). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2015). Strategiepapier „Erweiterte Lernwelten“. Saarbrücken. <https://www.dvv-vhs.de/themenfelder/erweiterte-lernwelten.html>. Zugegriffen: 21. Dezember 2016.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2010). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2014). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dobischat, R. E. A. (2016). Gegenrede: Professionalisierung und Prekarisierung. Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen? *Weiterbildung*, 27(6), 25–27.
- Europäische Kommission (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Ziffer 33. Santa Maria da Feira.
- Faulstich, P. (2001). Weiterbildungssystem. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2006). *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.



- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. Ch. (1973). *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- de Haan, G. (1991). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 361–375). Weinheim; Basel: Beltz.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang: Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Justen, N., & Mölders, B. (2015). *Professionalisierung und Erwachsenenbildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Klemm, U. (2016). Donald Trump und die Volkshochschulen. Politische Bildung im Zeitalter postfaktischer Politik. *dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.*, 4, 12.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Kraus, K. (2016). Lokalität des Lernens. Zur Vielfalt der Lernorte und ihrer Strukturierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(1), 53–60.
- Kuper, H., Unger, K., & Hartmann, J. (2013). Multivariate Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung. In: F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 95–107). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Informelles Lernen Erwachsener. In: F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 264–288). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mandl, H., & Reinmann-Rothmeier, G. (1998). Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: G. Dörr & K. L. Jüngst (Hrsg.), *Lernen mit Medien. Weinheim* (S. 193–206). München: Juventa.
- Martin, A., & Schrader, J. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte*. Bonn. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: Bertelsmann.
- mmb Institut (Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung) (2015). *Trendmonitor I/2016*. Essen: mmb Institut.
- Nefedow, L. A. (1996). *Der sechste Kondratieff: Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Die langen Wellen der Konjunktur und ihre Basisinnovation*. Sankt Augustin: Rhein-Sieg-Verlag.
- Pörksen, B. (2016). Die postfaktische Universität. *Die Zeit*, 70(52).
- Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC*. Münster: Waxmann.
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Brüssel.

- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Schlögl, P. (2014). *Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schödlbauer, C., Paffrath, F. H., & Michl, W. (Hrsg.). (1999). *Metaphern: Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Seidel, S., Bilger, F., & Gensicke, T. (2013). Themen der Weiterbildung. In: F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 125–138). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung vom 01. 02. 2001*. Bonn: KMK.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014*. Bonn: KMK.
- Siebert, H. (2002). *Bildungsoffensive: Bildung ist mehr als Qualifizierung*. Frankfurt am Main: VAS.
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Stanik, T., & Sawicki, M. (2007). „Warum nicht?“ *Hauptberufliche Honorarkräfte in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Eine qualitative Untersuchung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- UNESCO (Hg.) (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. Hg. von der Deutschen UNESCO-Kommission. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Watzlawick, P. (1976). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? – Wahn, Täuschung, Verstehen*. München: Piper.
- Wolter, A., Banscherus, U., & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Wüthrich, H. A., Osmetz, D., & Kaduk, S. (2007). Leadership schafft Wettbewerbsvorteile 2. Ordnung. *Zeitschrift für Führung + Organisation*, 76(6), 312–319.

Lebenslanges Lernen

Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im  
Erwachsenenalter

Schäfer, E.

2017, XIII, 303 S. 22 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-662-50421-5