3 Entwicklung, Lernen und Weiterbildung im Lebensverlauf

Das Konzept des Lebenslangen Lernens verdankt viel von seinen positiven Konnotationen dem Umstand, dass es die Idee einer lebenslangen persönlichen Entwicklung mittransportiert. Die Entwicklung der Persönlichkeit, der Werte, Haltungen, der sozialen Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit sind im jungen Erwachsenenalter nicht abgeschlossen, sondern setzen sich in allen weiteren Lebensphasen fort. Menschen wachsen, entwickeln sich weiter, mit jedem Lebensjahr, mit jedem Lebensabschnitt. Mit dieser Entwicklungsperspektive – die auch viele Elemente des im deutschen Sprachraum dominierenden humanistischen Bildungsbegriffs in sich aufnimmt – sind zumindest vier grundlegende Thesen verbunden:

- Wie in der Kindheit und Jugend bringt das Erwachsenenleben in verschiedenen Lebensphasen typische Entwicklungsaufgaben mit sich, die einen Wachstumsprozess des Individuums erfordern und zugleich ermöglichen. Die aktive Gestaltung einer beruflichen Tätigkeit, das Eingehen einer dauerhaften, intimen Partnerschaft, die Verantwortungsübernahme für Kinder zählen zu diesen Aufgaben. Die Bewältigung der Aufgaben ermöglicht Wachstumsschritte für die Persönlichkeit, die nicht in anderer Weise möglich sind.
- Die Entwicklung erfolgt in Lebensphasen, innerhalb jeder Lebensphase organisiert jedeR Erwachsene sein/ihr Leben (life structure) und gewichtetet die entscheidenden Lebensbereiche. Phasen relativer Stabilität wechseln mit Phasen des Umbaus, in denen die Lebensstruktur verändert wird. Bausteine aus den absolvierten Lebensphasen werden zu notwendigen Voraussetzungen weiterer Entwicklung. Lebensphasen können damit auch nicht „übersprungen“ werden: Zum Beispiel können Zwanzigjährige nicht endgültige berufliche Entscheidungen treffen, weil die Entwicklungen, die klären, welcher Beruf den eigenen Zielen entspricht, noch gar nicht stattfinden konnten.
- Entwicklungsaufgaben müssen beantwortet werden. Die Art, wie sie lebensgeschichtlich gelöst werden, ist immer von großer Folgewirkung. Das bedeutet allerdings nicht, dass in jenen Phasen, in denen eine bestimmte Aufgabe erstmals in den Vordergrund tritt, bereits befriedigende Lösungen für diese gefunden werden können. Individuen entwickeln in jeder Phase mehr oder minder tragfähige Lösungsstrategien. Diese werden in der nächsten Entwicklungsphase noch einmal Thema, erweisen sich entweder unter den neuen Anforderungen als hilfreich oder müssen verwandelt oder ersetzt werden. In jeder Lebensphase aktualisiert sich damit die bisherige Entwicklung, wenn auch unter neuen Bedingungen. Ungelöste Entwicklungsaufgaben hemmen die weitere Entwicklung so lange, bis ein „Nachreifen“ gelungen ist.
- Wie in der Kindheit und Jugend hängt die individuelle Entwicklungsmöglichkeit von einer förderlichen Umwelt ab. Nur wenn die Umweltbedingungen hinreichend gut sind, ist individuelle Entwicklung möglich.

Das Lebensglück jedes Menschen und sein/ihr subjektives Wohlbefinden hängen von der zufriedenstellenden Lösung der sich im Lebensverlauf stellenden Entwicklungsaufgaben ab. Dazu zählt etwa, sich und andere zu lieben, anzuerkennen

und wertzuschätzen, sich angemessene Aufgaben zu stellen und – gemeinsam mit anderen – umzusetzen, für sich Rechte und Ressourcen einzufordern und diese anzunehmen, mit Ängsten und Phantasien umzugehen, die eigene soziale Umwelt wahrzunehmen, mit ihr in Kontakt zu treten und auf Veränderungen in dieser Antworten zu geben. Erfolgreiche Entwicklung setzt Lernen in all seinen möglichen Varianten voraus. Lebenslanges Lernen – im weiten Sinn verstanden – ist damit eine notwendige Voraussetzung für einen lebenslangen Entwicklungsprozess, den alle Individuen durchlaufen. Alle Individuen sind auf die Möglichkeit zu lernen notwendig angewiesen.

Klassische Konzeptualisierungen von Entwicklungsaufgaben – z.B. von Robert J. Havighurst 1948 – wurden dafür kritisiert, einerseits zu normativ aufgeladen zu sein und andererseits der Vielfalt möglicher, befriedigender Lösungen von Entwicklungsaufgaben nicht Rechnung tragen zu können. Übersichten über Aufgaben orientierten sich zu stark an den Biographien von „white middle class men" und weisen demnach sowohl einen starken Genderbias als auch eine ethnozentristische Perspektive auf. Deshalb definieren diese als Aufgabe, was nur in einem bestimmten kulturellen Kontext als solche erscheint, und lassen zugleich Aufgaben unberücksichtigt, wie sie in anderen Kulturen und im Leben bi-kulturell verorteter MigrantInnen typisch sind. Trotz der berechtigten Kritik stellt die Grundvorstellung von im Lebenszyklus angelegten Aufgabenstellungen eine fruchtbare Perspektive dar. Eine für den Beratungskontext gedachte Zusammenschau typischer Entwicklungsaufgaben im beruflichen Bereich in ihrer Abstimmung zur Entwicklung der Ich-Identität, der beruflichen Karriereentwicklung und der Rolle in einer Familie bietet (SCHEIN 1978).

Die enge Verbindung zwischen Lernen und Entwicklung wird deutlich, wenn Lernen nicht als Aufnahme von Wissen oder Annahme einer Verhaltsweise verstanden wird, sondern Lernen als Veränderungsprozess interpretiert wird. Wesentliche Strömungen gegenwärtiger Lerntheorien heben hervor, dass Lernen vor allem als Ergebnis einer Einbindung in Tätigkeiten von Gemeinschaften zu verstehen ist. „Lernen wird als Veränderungsprozess von Individuen und Gruppen verstanden, in denen diese ihre Potenziale zu verstehen und zu handeln erweitern. Die Erweiterung der Möglichkeiten umfasst sowohl Prozesse der Generierung neuen Wissens als auch neuer Handlungskompetenzen" (FENWICK 2008), 186, eigene Übersetzung). Nicht jedes Lernen führt damit zu Entwicklung, aber umgekehrt ist Entwicklung ohne Lernen nicht vorstellbar.

Verschiedene Tätigkeiten sowie soziale Beziehungen zu jenen AkteurInnen, die mit dem Entwicklungsprozess verbunden sind, motivieren und ermöglichen gleichermaßen das Lernen von Individuen. Das Lernen im Prozess der Arbeit ist das prominenteste Beispiel für dieses Verständnis von Lernen: Das Ausmaß, in dem Individuen überhaupt in Tätigkeiten und damit verbundene Gemeinschaften eingebunden sind, bestimmt damit die Lernmöglichkeiten wesentlich mit. Die Tätigkeiten selbst und die mit ihnen verbundenen sozialen Beziehungen können weiters so organisiert sein, dass sie das Lernen in umfassendem Sinn fördern oder es nur eingeschränkt ermöglichen. Zugleich können weder die Tätigkeit noch die sozialen Beziehungen völlig konfliktfrei organisiert sein: Beteiligung heißt immer auch, mit der Widersprüchlichkeit und Konflikthaftigkeit umzugehen, letztlich

„Widerstand“ gegen bestimmte mögliche Formen des Lernens zu entwickeln und damit „nicht zu lernen“, weil dies auch das Aufgeben von bereits Gelerntem bedeuten würde.

Die Angebote zu lernen hängen für Erwachsene damit im Wesentlichen davon ab, in welche Tätigkeiten und Gemeinschaften sie eingebunden sind. Welche Lernmöglichkeiten eröffnet der Arbeitsplatz? Wie lebendig sind die tragenden Liebesbeziehungen und wie ist die Familienarbeit organisiert? In welcher Weise wird am gesellschaftlichen Leben – ob in Vereinen, Gewerkschaften, Religionsgemeinschaften oder NGOs – teilgenommen? Wie gestalten sich Beziehungen zu FreundInnen? Was wird in der Freizeit gemacht? Jeder Teil der Lebensstruktur ist damit als Beteiligung an Tätigkeiten und an Gemeinschaften zu verstehen, die Lernen ermöglicht, welches selbst wiederum für die positive Entwicklung unumgänglich ist. Die Lernmöglichkeiten, die unterschiedliche Teile der Lebensstruktur bieten, ergänzen einander. Bis zu einem gewissen Grad können Einschränkungen der Lernmöglichkeiten in einem Lebensbereich durch Lernmöglichkeiten in anderen Lebensbereichen kompensiert werden. Zugleich kommt insbesondere der Erwerbstätigkeit für die Lernmöglichkeiten von Individuen eine so zentrale Rolle zu, dass fehlende Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz nur unter großem Aufwand dauerhaft kompensiert werden können (vgl. (KOHN und SCHOOLER 1983).

Weiterbildungskurse und verwandte Angebote, aber auch Formen des organisierten Lernens, die unter dem Titel informelles Lernen zusammengefasst werden (z.B. der Besuch von Vorträgen, das gezielte Lesen eines Fachbuches) eröffnen zusätzliche, auf bestimmte Ziele ausgerichtete Unterstützungsformen zu lernen. Über das organisierte Lehrangebot wird versucht, ein vorab definiertes Lernen zu ermöglichen. In der Möglichkeit zu fokussieren liegt auch die besondere Bedeutung von Weiterbildung: Während rein quantitativ weitaus mehr Lernen außerhalb organisierter Lernkontexte erfolgt, können Weiterbildungen dazu verhelfen, Lernziele zu erreichen, die – unter den gegebenen Beteiligungsbedingungen – nicht oder nur mit ungleich höheren Aufwänden erreichbar wären. Im Kontext der geplanten Weiterbildung können genau jene Unterstützungsressourcen bereitgestellt werden, die in den Beteiligungskontexten fehlen.

Die folgenden Beispiele sollen das Verhältnis zwischen Weiterbildung und Lernen durch Beteiligung verdeutlichen: Ohne Sprachkurs sind dem Lernen der Landessprache im Alltag enge Grenzen gesetzt. Sprachkurse wirken potenziell wie ein Schlüssel, der die Möglichkeiten aktiviert, im täglichen Gebrauch die Sprache zu lernen. Computer Literacy wird vor allem durch den häufigen Gebrauch erworben: Eine gezielte vierstündige Schulung zu bestimmten Funktionen kann jedoch völlig neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, wie sie „trial und error“ nur über lange Zeiträume erschlossen hätte. Ohne des häufigen Gebrauchs würde der Effekt der selben Schulung allerdings rasch durch die Auswirkungen des Vergessens gemindert.

Bildungskontexte leisten – zumindest potenziell – zentrale Beiträge dazu, „lernen zu lernen“ (Smith 1996, Smith 1990). Darunter ist im engeren Sinn das Erlernen von individuellen (z.B. Notizen machen, Lerntagebuch schreiben, Skizzen machen, Lernkarteien benutzen) und kollektiven Praktiken (z.B. Brainstorming machen,

Gruppendiskussion, Rollenspiele) zu verstehen, mit denen Lernen unterstützt werden kann. Diese Praktiken für sich selbst zu erschließen und für die eigenen Lernprozesse einzusetzen erfordert Übung, und Weiterbildungskontexte ermöglichen potenziell deren Vermittlung und Einübung. Lernpraktiken in diesem Sinn lassen sich auch außerhalb von institutionalisierten Settings erwerben: Forschungen zum sozialen Phänomen des/der AutodidaktIn (vgl. (SOLOMON 2003)) verweisen auf die vielfältigen, individuell entwickelten Lerntechniken. Im weiteren Sinn umfasst „lernen zu lernen" aber insbesondere für das eigene Lernen einen Referenzrahmen zu haben, in dem die Bedeutung und die Geltungsansprüche des Gelernten erfasst werden können. Der Referenzrahmen sowie Praktiken, diesen in Frage zu stellen und zu verändern, ermöglichen erst, über das Lernen mit anderen Personen und in sozialen Räumen in Interaktion zu treten: Lernen ist nur vor dem Hintergrund der sozialen Referenzrahmen sinnvoll und möglich. In der Bereitstellung dieses Referenzrahmens ist organisierte Bildung – einschließlich organisierter Weiterbildung im Arbeitskontext – unverzichtbar: Auf informellem Weg lässt sich die Fähigkeit, das eigene Lernen zu kontextualisieren, deshalb nur eingeschränkt realisieren, weil die symbolisch dominanten und durchgesetzten Rahmenbedingungen eben durch das Bildungssystem mit hervorgebracht werden und für gesellschaftliche Teilbereiche (wie z.B. spezifische Professionen) prägend werden. Ohne eine tragfähige Basis durch die langjährige Teilhabe an organisierter Bildung ist damit auch die Möglichkeit zu informellem Lernen begrenzt. AutodidaktInnen bleiben immer als illegitime MitspielerInnen von der Verwertung ihres Lernens ausgeschlossen, weil sie nicht in der Lage sind, ihr Wissen mit den Referenzsystemen, die innerhalb der organisierten Bildung vermittelt werden, in Beziehung zu setzen (vgl. Bourdieu 1990). Bildungsbenachteiligte Personengruppen, die lebensgeschichtlich nur eingeschränkt Zugang zu organisierten Bildungsgängen gehabt haben, bleiben damit in ihren Möglichkeiten, informell zu lernen, solange benachteiligt, solange ihnen Angebote nicht gezielt ermöglicht haben, das eigene Lernen und Wissen mit den durch das Bildungssystem erzeugten Referenzsystemen in Verbindung zu setzen. Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen setzt damit paradoxerweise – lebensgeschichtlich betrachtet – ein Mindestmaß an Einbeziehung in organisiertes Lernen voraus.

Ob und in welchem Ausmaß Individuen tatsächlich jene Inhalte lernen können, die das Ziel der organisierten Aktivität darstellen, hängt gleichzeitig von der Gestaltung der Lernsituation und den – davon mitbeeinflussten – Einstellungen und Fähigkeiten des Individuums ab. Weiterbildungskontexte sind damit spezifische, auf das Erreichen bestimmter Lernziele ausgerichtete Beteiligungskontexte. Wie alle Beteiligungskontexte bieten Weiterbildungen zugleich Lernmöglichkeiten jenseits ihrer formulierten Lernziele: Das *hidden curriculum* in organisierter (Weiter-) Bildung kann für das, was gelernt und nicht gelernt wird, weitaus entscheidender sein als der sichtbare Lehrplan.

Zusammenfassend (vgl. Abbildung 3.1) gilt für Weiterbildung und organisiertes Lernen insgesamt,

___ dass das Lernen in Beteiligungskontexten den Rahmen für die Weiterbildung schafft, der sowohl die Motivation zu lernen bedingt als auch die Möglichkeit schafft, Lernergebnisse in einen Handlungskontext einzubringen und dort praktisch nutzbar zu machen – eigentlich unter realen Bedingungen noch einmal

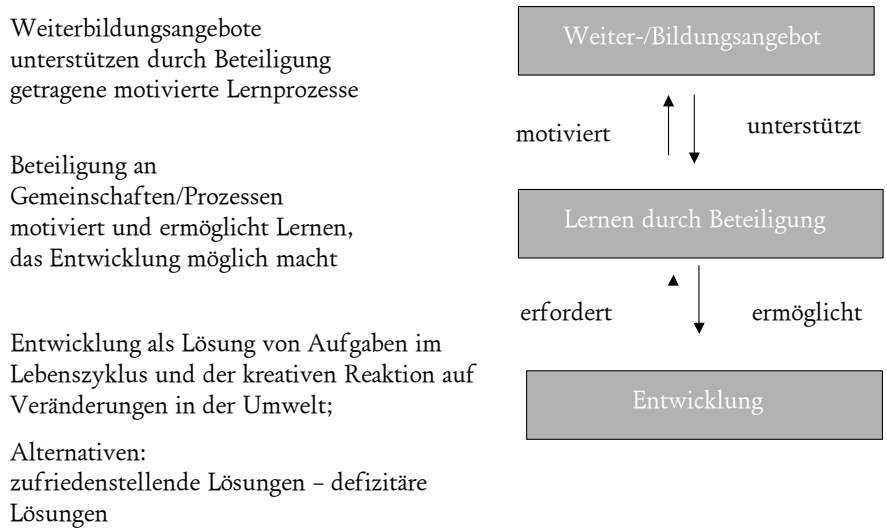
zu lernen (Fehlen diese Beteiligungskontexte, fehlt auch der Rahmen für sinnvolle Weiterbildung. Als Ausweg bleibt dann nur, sich auf das Versprechen von Bildungsinstitutionen zu verlassen, dass nach einer weiteren Phase der Teilzeit- oder Vollzeitausbildung ein Zugang zu einem Kontext gefunden werden kann, in dem das „auf Vorrat Gelernte" Sinn macht.);

___ dass aus fehlender „Weiterbildungsbeteiligung" keineswegs darauf geschlossen werden kann, dass Individuen nicht lernen: Sie haben nur keinen Zugang zu geeigneten Unterstützungsformen, die sie in ihrem Lernen fördern können. (Während das Lernen, das durch Beteiligungskontexte ermöglicht wird, in jedem Fall entscheidend bleibt, bedeutet ein fehlender Zugang zu Weiterbildung aber auch, von Wissen und Ressourcen ausgeschlossen zu bleiben, die sich kaum außerhalb von Weiterbildungen aneignen lassen. Fehlende Weiterbildung bedeutet – auch wenn sie nicht mit dem Fehlen von Lernen gleichzusetzen ist – in jedem Fall eine bedeutende Einschränkung);

___ dass das Fehlen von Weiterbildung oder von anderen Formen organisierten Lernens vor allem auch als ein Indiz dafür gewertet werden kann, dass die bestehenden Beteiligungskontexte zu wenig Lernmöglichkeiten einräumen.

Abbildung 3.1

Zusammenhang Entwicklung – Lernen durch Beteiligung - Weiterbildung



Quelle: 3s-Darstellung

Für das Lern- und Wissensempowerment sind die Schlüsse aus dem Gesagten weitreichend. Ziel ist die Unterstützung der individuellen Entwicklung durch die Stärkung der individuellen Lernmöglichkeiten. Da diese insbesondere von der Beteiligung an Prozessen und Gemeinschaften abhängig sind, kommt im Lern- und

Wissensempowerment den Beteiligungsmöglichkeiten zentrale Bedeutung zu. Erst in einem zweiten Schritt werden Formen des organisierten Lernens – vom Weiterbildungskurs bis zum gezielten Selbststudium – ein Thema.

Lernen durch Beteiligung erfolgt in allen Bereichen der Lebensstruktur:

___ der Erwerbsarbeit;
___ der Haus- und Familienarbeit, bzw. den intimen Beziehungen zur/zum PartnerIn, den Beziehungen zu Kindern und zu anderen nahen Familienangehörigen;
___ der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Ich-Identität bzw. dem eigenen Körper, einschließlich der eigenen Gesundheit und spirituellen und religiösen Wünsche;
___ der Beteiligung an der Zivilgesellschaft;
___ dem Bereich der Freizeitaktivitäten, einschließlich der Beziehung zu FreundInnen.

Im Leben von Individuen lässt sich der Versuch feststellen, Beteiligungsprozesse in den Lebensbereichen so zu gestalten, dass genügend Möglichkeiten zu lernen und sich zu entwickeln bestehen: Individuen, die fühlen, dass „nichts weiter geht", werden aktiv nach zusätzlichen Möglichkeiten in einem Lebensbereich suchen, in dem sie Alternativen sehen. Neben dem Erwerbskontext bieten Gesellschaften ein breites Angebot an Beteiligungskontexten an: Lern- und Wissensempowerment verbleibt damit die Aufgabe, Individuen zu helfen, Zugang zu bereits bestehenden Angeboten zu finden. Ergänzend können zusätzliche Beteiligungskontexte auf Projektbasis geschaffen werden, insbesondere für TeilnehmerInnen, denen der Zugang zu bestehenden Angeboten verwehrt ist.

Sofern akute Problemlagen das Lernen durch Beteiligung einschränken oder unmöglich machen, ist es Aufgabe des Lern- und Wissensempowerments, Zugang zu Unterstützungsangeboten zu eröffnen. Der Zugang zu tragfähigen Beteiligungskontexten – allen voran der Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz – bedeutet die Notwendigkeit zur sozialen Mobilität: ein Arbeitsplatz muss aufgegeben, ein besser geeigneter gefunden werden. Die Beteiligung an einem Kontext muss reduziert, der Zugang zu alternativen Kontexten erschlossen werden. Die Unterstützung bei den dazu notwendigen sozialen Mobilitätsprozessen wird so zu einer weiteren zentralen Aufgabe des Lern- und Wissensempowerments. Schließlich gilt es, Individuen dabei zu unterstützen, für sich die geeigneten Formen zu finden, ihr Lernen gezielt zu unterstützen. Neben der Aufnahme geeigneter Weiterbildungskurse stehen die Möglichkeiten gezielten informellen Lernens zur Verfügung: Möglichkeiten, die häufig gerade im Kontext organisierter Erst- und Weiterbildung erschlossen und dann – unabhängig von Bildungskontexten – weiterverwendet werden. Dieses Know-How, wie sich das eigene Lernen organisieren lässt – oft als „lernen zu lernen" oder als Erwerb der Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen – allen verfügbar zu machen, ist eine weitere Teilaufgabe des Lern- und Wissensempowerments.

Für sich neue Lernmöglichkeiten zu erschließen und damit an neuen Kontexten zu partizipieren, sich neue Möglichkeiten, zu lernen, anzueignen oder für sich geeignete Weiterbildungen zu suchen und zu finden, benötigt Zeit. Mehr noch, es ist gleichbedeutend mit dem langsamen Umbau der eigenen Lebensstruktur, mit der

Weiterentwicklung von einer Lebensphase zur nächsten. Lern- und Wissensempowerment erfolgt nicht in einem „luftleeren“ Raum, sondern als Teil des individuellen Entwicklungsprozesses. Das setzt langfristige Orientierung und das Bewusstsein voraus, dass nicht ein „Instrument“ für das Lern- und Wissensempowerment ausreicht, sondern dass Lern- und Wissensempowerment ein Zusammenspiel unterschiedlicher Angebote erfordert, die Individuen nach Bedarf in ihren Entwicklungsprozessen in Anspruch nehmen.

Der Begriff des Lernens umfasst mehr als die weitläufige, schulbezogene Assoziation: Vergleiche dazu Exkurs 4 *Das Spannungsverhältnis der Begriffswelten „Lernen“, „Entwicklung“ und „Kreativität/Innovation“* im Anhang.