Bildungsstandards vorgeben. Wie viel Unterstützung – wie viel Unterricht – notwendig ist, um diese Standards zu erreichen, wird als von den individuellen Voraussetzungen und den insgesamt verfügbaren Lernmöglichkeiten abhängig angesehen. Zuletzt wird dem Bildungssystem aufgetragen, individuell die Kompetenz zum Selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln: Lernen können wird explizt als Ergebnis des Bildungsprozesses gefordert. Für das Lernen der Erwachsenem wird die Forderung aufgestellt, dass diese prinzipiell zu allen Bildungsangeboten unter denselben Bedingungen Zugang haben sollen wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Angebote, deren Kosten für Kinder und Jugendliche der Staat trägt, sollen auch für Erwachsene gebührenfrei zugänglich sein. Jeder Bildungsgang soll zu jedem Zeitpunkt im Leben absolviert werden können. Zugleich müssen Bildungsangebote auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Erwachsenen adaptiert werden. Weiters soll ein Stipendien- und Bildungskreditwesen Erwachsenen ermöglichen, unabhängig von der Vermögens- und Einkommenssituation ihre Bildungslaufbahn wieder aufzunehmen. Dabei sollen bisherige Lernergebnisse – unabhängig davon, ob diese in einer Bildungsinstitution, im Beruf oder im zivilgesellschaftlichen Engagement gemacht wurden – durch die Bildungsträger als Leistungen angerechnet werden. LEBENSLANGES LERNEN als Gestaltungsprinzip des Bildungssystems ist eng mit LEBENSLANGEM LERNEN als *world polity* verwoben: Die europaweit verabschiedeten Strategien zum Lebenslangen Lernen konzentrieren sich in vielen Ländern ausschließlich auf diese Reformagenda, so insbesondere auch in Österreich (vgl. (BIFFL et al. 2007), (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT 2008), (SOZIALPARTNER 2007)). Innerhalb dieser Agenda bilden sich dabei – je nach nationaler Ausgangslage – Schwerpunkte politischer Aufmerksamkeit heraus (in Österreich und Deutschland z.B. die Schwerpunkte „vorschulische Erziehung“ und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem). Weiters dominieren gesamteuropäische Projekte (z.B. die Einführung des europäischen und nationalen Qualifikationsrahmens, die Einführung von Bildungsstandards oder von Kreditpunktesystemen) das Geschehen.

Lebenslanges Lernen als Gegenstandsbereich der empirischen Forschung:
Unabhängig von LEBENSLANGEM LERNEN als world polity haben sich unterschiedliche Disziplinen seit langem mit dem Lebenslangen Lernen von Erwachsenen, ihrer individuellen Entwicklung, den Formen und Kontexten ihres Lernens und dem Lernen von Gruppen, Organisationen und Institutionen beschäftigt. Unterschiedliche disziplinäre und praktische Kontexte existieren dabei – oft weitgehend unverbunden – nebeneinander. Beispiele sind die Bildungssoziologie und Weiterbildungsforschung, die Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, die Erforschung von Lernprozessen am Arbeitsplatz, organisationales Lernen, die soziologische Lebenslaufforschung, die Psychotherapieforschung oder die Forschung zu Organisationsentwicklung. Teils stehen klare universitär-disziplinäre, teils praktisch-anwendungsbezogene Aspekte im Vordergrund. Mit der Herausforderung, den empirischen Gehalt und die empirischen Grundlagen der Politik des Lebenslangen Lernens zu überprüfen, beginnt sich ein neues interdisziplinäres Forschungsfeld zu konstituieren, das bislang nicht verbundene Forschungstraditionen unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen zusammenführt. Die Integration dieser sehr unterschiedlichen Ansätze steht dabei noch am Anfang. Zugleich bestehen in dem sich neu konstituierenden Feld Konflikte – einerseits zwischen den aus einzeldisziplinären Zusammenhängen entwickelten Perspektiven und andererseits zwischen diesen Perspektiven und der Forschungstätigkeit, die sich unmittelbar aus den Bedürfnissen – und der Auftragslage – der *world polity* zu LEBENSLANGEM LERNEN ergeben hat. Mit der Durchsetzung von LEBENSLANGEM LERNEN als politische Programmatik wurden umfassende Erfassungs- und Berichtssysteme – allen voran große Erhebungen wie PISA, CVTS oder AES – ins Leben gerufen. Damit wurde ein Wissenskorpus gestaltet, der die Forderungen von LEBENSLANGEM LERNEN als world polity abstützt und Steuerungskonzepte innerhalb dieser Politik ermöglicht. Um die Auf- und Durcharbeitung dieser Berichtssysteme hat sich eine umfassende Forschungscommunity gebildet: Die Ergebnisse dieser Arbeit müssen jedoch erst mit den seit langem bestehende Forschungstraditionen in Beziehung gesetzt und dadurch kritisch hinterfragt und weiterentwickelt werden. Lebenslanges Lernen wird deshalb innerhalb der Forschung in doppelter Weise verhandelt: Einerseits als empirischer

Sachverhalt, zu dem in unterschiedlichen Disziplinen umfassende Wissensbestände und Forschungstraditionen bestehen. In diesem Rahmen steht fest, dass Lebenslanges Lernen auf eine komplexe, soziale Realität verweist, die unabhängig von der politischen Programmatik zu LEBENSLANGEM LERNEN besteht. Andererseits als durch die LEBENSLANGES LERNEN-Politik selbst vorgegebener Gegenstandsbereich, der für diese geeignete Berichtssysteme unterhält, ausweitet und weiterentwickelt.

Exkurs 3: Selbstgesteuertes Lernen und Selbststeuerung (*agency*)

Das Konzept des "Selbstgesteuerten Lernens" nimmt in der Diskussion um das Lebenslange Lernen eine Schlüsselstellung ein: Die Bedeutung von Selbstgesteuertem Lernen bleibt dabei jedoch vage. Im Kern wird damit die Vorstellung verbunden, dass Erwachsene in der Lage sind,

___ eigenständig über Lernziele zu entscheiden;
___ geeignete Wege (z.B. Bitte um Unterstützung bei KollegInnen, Selbststudium eines Buches, Absolvierung einer Weiterbildung) zu wählen und zu kombinieren, die sie erfolgreich diese Ziele erreichen lassen;
___ die – unabhängig von den gewählten Unterstützungsformen – notwendigen Lernstrategien anzuwenden, um den gewünschten Lernerfolg zu erreichen (z.B. Notizen in einem Lerntagebuch machen, Lernkarteien verwenden, zu Lernendes auf für die eigene Situation passende Beispiele anwenden usw.) sowie
___ über die notwendigen Basiskompetenzen, die Lernen erfordert, wie z.B. Ausdauer und die Fähigkeit mit Misserfolgen umzugehen oder die soziale Kompetenz, sich mit anderen Lernenden auszutauschen oder den Erklärungen und Anweisungen einer Lehrperson zu folgen, zu verfügen.

Selbstgesteuertes Lernen wird dabei sowohl als didaktisches Format und als Aneignungsform für die organisierte Weiterbildung für Erwachsene als auch als kontinuierlicher Prozess in allen Lebensbereichen, insbesondere aber am Arbeitsplatz, verstanden: Von Erwachsenen wird erwartet, dass sie beständig im Arbeitsprozess und im Alltag dazulernen und für dieses Lernen die Verantwortung übernehmen. Erwachsene sollen durch ihre Fähigkeit zum Selbstgesteuerten Lernen gegenüber dem Weiterbildungssystem autonom werden. Anders als im Erstausbildungssystem braucht es keine vorab definierten Curricula und standardisierte Fortbildungen, sondern Erwachsene sollen in der Lage sein, eigenständig jene Lernergebnisse zu erzielen, die für das Erreichen ihrer gesteckten Ziele notwendig sind. Die Aufgabe, Individuen auf dieses lebenslange selbstgesteuerte Lernen vorzubereiten, wird dem Bildungssystem übertragen: Durch eine Reform der Lehr- und Unterrichtsformen sollen Kinder und Jugendliche die Kompetenz zum Selbstgesteuerten Lernen erlangen: Während Selbstgesteuertes Lernen – historisch betrachtet und unter Ausklammerung reformpädagogischer Konzepte – das Vorrecht der Hochschulbildung war und in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend in den Oberstufen höherer Schulen implementiert wurde, soll es nun verstärkt auf allen Stufen des Bildungssystems verankert werden: Unabhängig von der Dauer ihrer Schulbildung sollen potenziell alle die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, erlangen.

Der normative Anspruch, dass jedes Individuum zum "Selbstgesteuerten Lernen" befähigt sein soll, wird allerdings auch kritisch hinterfragt. Helmut Bremer (BREMER 2004, BREMER 2007) verweist darauf, dass das Konzept des „Selbstgesteuerten Lernens" nicht neutral ist: Die mit dem Konzept verbundenen Bildungs- und Persönlichkeitsideale entsprechen dem Habitus der aufstiegsorientierten Mittelschicht. Sozial benachteiligten Klassenfraktionen wird hingegen Selbstgesteuertes Lernen als von außen kommende Forderung aufoktroyiert. Andere

AutorInnen verweisen insbesondere auf den Genderbias und den Eurozentrismus der Konzeption, der insbesondere in der Betonung des individuellen Lernens gegenüber kollektiven Perspektiven gesehen wird. Zugleich läuft das Konzept Gefahr, dazu herzuhalten, umfassende Weiterbildungsangebote – z.B. mehrjährige Programme zur beruflichen Umschulung oder zum Nachholen von Bildungsabschlüssen – zurückzufahren und die Aufwände des Lernens zu „privatisieren". Selbstgesteuertes Lernen bleibt zudem in doppelter Weise von einem Außen – entweder der formalen Bildung oder einer *community of practice* – abhängig. Die mit dem Konzept geforderten Kompetenzen können gezielt nur im Rahmen formaler Ausbildungsgänge erworben werden. Dazu sind lange Zeiträume, letztlich der langjährige Verbleib im Bildungssystem – oder einer ähnlich auf das Lernen konzentrierten Arbeitsumgebung – notwendig. Die Hoffnung, dass Personen ohne langjährige Unterstützung durch Bildungskontexte aus eigener Kraft bei ihrer Selbstlernkompetenz das aufholen können, was anderen gerade in diesen Kontexten – entlastet von anderen Aufgabenstellungen – vermittelt wird, erscheint illusionär.

Benachteiligung im Zugang zu weiterführender Bildung kann damit nicht durch die Förderung der Selbstlernkompetenz kompensiert werden. Neben der schlichten Notwendigkeit von „Einübung" kommt organisierten Kontexten noch aus einem weiteren Grund eine unersetzliche Rolle zu: Bildungssysteme - aber auch *communities of practice* – strukturieren und hierarchisieren das zu Lernende und geben dem zu Lernenden einen kontextspezifischen „Gebrauchswert". Sie geben an, wozu das zu Lernende zu gebrauchen ist. Jenseits dieser Institutionalisierung von Wissen sind die möglichen Gebrauchsweisen von zu Lernendem sehr eingeschränkt: Traditionen des Neoinstitutionalismus in der Bildungssoziologie – Pierre Bourdieu zählt hier zu den Vorläufern – haben genau darauf verwiesen, dass, um etwas lernen zu können, dieses zu Lernende bereits eine soziale Bedeutung haben muss, die aus einem institutionellen Rahmen kommt. Die Möglichkeit des „autodidaktischen" Lernens ist damit begrenzt. Bourdieu verweist darauf, dass das Lernen jenseits der Institutionen immer Gefahr läuft, zu einer Stigmatisierung zu werden (BOURDIEU 1988). Wer alle Päpste der Reihenfolge nach aufzählen kann, bereitet sich vielleicht auf einen Auftritt in einer Wettshow vor, ist aber mit Sicherheit keinE HistorikerIn. Um zu verstehen, was *relevant* ist, müssen Lernende in Gemeinschaften – ob nun durch das Bildungssystem, durch eine Profession oder einen Praxiszusammenhang – eingebunden sein. Jeder Ausschluss aus diesen Zusammenhängen beraubt um die Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen. Personen, die alleine und ohne Rückbindung an die Institutionalisierungsformen von Wissen lernen, werden nicht gebildet, sondern verfallen einem Spleen (z.B. möglichst viele Sprachen können; alle Pflanzenarten des Wohngebiets kennen). Die Einsätze, die sie für ihr Lernen bringen, werden nicht nur nicht gesellschaftlich gewürdigt, sie könnten sogar andere wichtige Dimensionen individuellen Lernens so schwächen, dass sie zu einem Entwicklungshindernis werden. Selbstgesteuertes Lernen verweist damit insgesamt auf bestehende gesellschaftliche Trennungen: Wer hat Zugang zu welchen Formen institutionalisierten und legitimen Wissens? Ohne eine „Demokratisierung" des Zugangs zu organisierter Bildung müssen die Erwartungen an das „Selbstgesteuerte Lernen" unerfüllt bleiben.

Die Popularität Selbstgesteuerten Lernens verdankt sich allerdings auch der Nähe des Konzepts zum Konzept der Selbststeuerung (*agency* bzw. *self efficeny*). Die Fähigkeit,

___ sich selbst Ziele zu setzen („Vorkontakt");
___ diese „in Angriff" zu nehmen („Kontaktaufbau");
___ Erfolg und Misserfolg des Handlungsvollzugs zu erleben („Voller Kontakt") und
___ die Ergebnisse des Versuchs zu würdigen, aufzunehmen oder abzulehnen

stellt eine zentrale menschliche Dimension dar, für die umfassendende Konzeptionalisierungen erarbeitet wurden: Hier zitiert wird der in der Gestalttheorie und

-therapie entwickelte Kontaktzyklus (vgl. (DREITZEL 2004)). Die Handlungsfähigkeit wird dabei im individuellen Entwicklungs- und Sozialisationsprozess im Lebensverlauf erworben; die Entwicklung der Fähigkeiten und der aktuelle Handlungsvollzug bleiben dabei stets von den relevanten Umwelten, insbesondere aber von den Beziehungen zu relevanten anderen abhängig. Kontaktzyklen umfassen potenziell Lernprozesse. Jedenfalls wird Lernen in dieser Perspektive immer als das intendierte oder nicht-intendierte Ergebnis eines Kontaktzyklus verstanden.

Agency – und in diesem Sinn die Fähigkeit zu lernen – kommt damit allen Individuen, unabhängig von ihrer sozialen Position, zu. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gilt es dabei insbesondere zu bestimmen, welche sozialen Bedingungen die Agency – verstanden als eine Wahrscheinlichkeit, dass ein Handlungsvermögen vorliegt – hemmen oder sogar außer Kraft setzen und welche sie fördern. Aus psychologischer und psychotherapeutischer Perspektive gilt es zu verstehen, welche Störungen des Kontaktzyklus dazu führen, dass Handlungen nicht zu ihrem erwünschten Ziel führen: Psychische Symptome aber auch die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung lassen sich als die Auswirkungen gestörter Handlungszyklen verstehen. Hinreichend gut gelingende Kontaktzyklen werden zur Basis eines Gesundheitsbegriffs, misslingende Kontaktzyklen, die an irgend einer Stelle (unabhängig vom intendierten Ergebnis) abgebrochen werden, zum Inbegriff psychischer Störung (vgl. z.B. als (DREITZEL 2004)).

Die Kritik an der Generalisierung des Konzepts des „Selbstgesteuerten Lernens" unterliegt der Gefahr, die *agency* der benachteiligten Gruppen zu unterschätzen. Die *agency* von benachteiligten Bevölkerungsgruppen konzeptiv zu erfassen und anzuerkennen beinhaltet kritisches Potenzial: Die Fähigkeit zu lernen ist in diesem Sinn tatsächlich nicht auf bestimmte Klassenfraktionen beschränkt. Allerdings setzen sich Benachteiligte autonom Ziele, verfolgen nicht eine von anderer Position vorgegebene Agenda. Zugleich benötigen Benachteiligte zusätzliche Ressourcen, um individuelle und kollektive Strategien zu verfolgen und die Quellen ihrer Benachteiligung zu beseitigen. Hier schließt die Forderung nach dem "Selbstgesteuerten Lernen" aller an die Selbstbildungsprogramme der klassischen Emanzipationsbewegungen – der ArbeiterInnenbewegung, der Frauenbewegung, der Bürgerrechtsbewegung, der Schwulen- und Lesbenbewegung u.a. – an.

Exkurs 4: Das Spannungsverhältnis der Begriffswelten „Lernen", „Entwicklung" und „Kreativität/Innovation"

Lernen wird – reflexartig – mit Schule verbunden, nicht nur von bildungsbenachteiligten Personengruppen, die deshalb mit Lernen=Schule nichts zu tun haben wollen (MCGIVNEY 1990b), sondern auch in allen denkbaren gesellschaftlichen Diskursen. „Lernen" vom Bild der Schule zu lösen bedarf immer zusätzlicher Worte, es ist erklärungsbedürftig. Das Schulsystem – als eine gesellschaftsprägende, soziale Institution ((MEYER et al. 1992, MEYER und ROWAN 2007)) – hat zwar kein Monopol auf Lernen, seine symbolische Dominanz ist jedoch in jeder Auseinandersetzung um die Bedeutung des Lernens spürbar.

Als Teil der (Sozial-)Psychologie hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts – gegen die Dominanz von Schule und Pädagogik – die Lernforschung etabliert: Hier wird gefragt, wie überhaupt etwas gelernt wird und was gelernt werden kann, vom Auswendiglernen einer Zahlenfolge bis zu komplexen Aufgaben wie dem Erlernen einer Sprache oder abstrakter Zahlenbegriffe; vom Lernen mit dem Ziel, um die örtliche Lage der eigenen Körperteile zu wissen (senso-motorische Integration) bis zum Erlernen von sozialen Interaktionsmustern. Der Fokus wandert rasch vom Prozess der Aufnahme – etwas z.B. auswendig lernen – zum Erlernen von Fähigkeiten, dem Erwerb von Kompetenzen (z.B. sich etwas merken zu können). Verstärkt tritt zugleich in den Vordergrund, dass Lernen stets einen Veränderungsprozess –

einschließlich des Aufgebens und „Verlernens“ von Bestehendem – bedeutet: Lernen ist transformativ (MEZIROW 2000). Lernen hat sich stets als untrennbar von persönlicher Entwicklung und von sozialen Umwelten erwiesen. Zugleich erweist sich Lernen als das Ergebnis jeder denkbaren menschlichen Aktivität und Form der Beteiligung: die intentionale Lernaktivität wird zum Sonderfall des Lernens durch Handeln und Beteiligen (Activity Theory). Werden Bedingungen des Lernens selbst zum – reflexiven – Gegenstand des Lernens und des Handelns, dann lassen sich zudem Typen des Lernens nach dem Ausmaß dieses Prozesses unterscheiden: Argyris und Schön (ARGYRIS und SCHOEN 1978) sowie Bateson (BATESON 2000) (vlg. auch (HELLMER und SMETSCHKA 2009)) sind die prominentesten Varianten dafür. Individuelle Voraussetzungen (z.B. Intelligenz), Entwicklungsniveaus und soziale Umwelten bestimmen insbesondere, was nicht gelernt werden kann, wo Lernbemühungen scheitern, nicht zur Auf- und Annahme von Kenntnissen und Fertigkeiten und nicht zur Entwicklung neuer Fähigkeiten führen.

Zeitgleich mit den modernen Lerntheorien entstehen Konzeptionen von kognitiver und psychischer Entwicklung, vorerst konzentriert auf den Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen – etwa die Sprachentwicklung, die Entwicklung des Abstraktionsvermögens oder der Moralvorstellungen. Traditionell definieren Entwicklungstheorien einen Raum der möglichen Entwicklung. In einem weiteren Schritt werden Stufenmodelle vorgelegt, die den Weg von den ersten Schritten – z.B. dem Akzeptieren des Prinzips Sprache und dem Verstehen erster Wörter – bis zum Abschluss der Entwicklung – z.B. des Sprechen- und Verstehenkönnens – abbilden. In einer engen „Lesart“ wird der Entwicklungsbegriff ausschließlich auf Vorgänge beschränkt, die zu einem durch das Entwicklungsmodell vorgegebenen Schritt führen. Zugleich wird vorausgesetzt, dass die Entwicklungsschritte vollzogen werden: Individuen, die Entwicklungsstufen nicht erreichen können, erhalten potenziell stigmatisierende Labels („behindert“, „chronisch psychisch erkrankt“). Entwicklungsmodelle werden dazu genutzt, Entwicklungspotenziale auszumachen, die traditionell als nicht veränderbar gelten: Ob und wie sich Potenziale entwickeln, bleibt dabei eine oft ausgeklammerte Frage. Das Gros der Entwicklungsmodelle dieses Zuschnitts sieht keine Entwicklungsprozesse nach dem Erreichen der Adoleszenz vor. Frühe Beispiele für prognostizierte Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter sind z.B. Robert Kegan ((KEGAN 1982, KEGAN 1994, KEGAN 2000)) oder die vor allem mit Dreyfus und Dreyfus verbundenen Modelle zur Beschreibung der Stufen des Kompetenzerwerbs vom „Novizen“ zum „Meister“. (DREYFUS et al. 1986, MARKOWITSCH et al. 2008).

Eine Sonderstellung nimmt die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie ein, die untersucht, wie sich die „innere Welt“ des Kindes entwickelt, wie Beziehungen zu anderen aufgebaut und als innere Objekte repräsentiert werden und wie es gelingt, zu sich selbst eine Beziehung aufzubauen. In modernen – heute dominierenden – Varianten der Objektbeziehungstheorien spielt das Zusammenspiel zwischen den im Entwicklungsprozess bereits aufgebauten inneren Repräsentanzen und der aktuellen Umwelt eine zentrale Rolle. Stärker aus der Tradition der Gestalttheorie und -therapie kommende Prozessmodelle erklären, wie Individuen ihr Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt regulieren. „Lernen“ bedeutet dabei, eine Veränderung dieser Regulation erfolgreich umzusetzen. „Lernen“ wird dann mit „Entwicklung“ (Wachstum, growth) synonym gesetzt, wenn die Veränderung einen Schritt in Richtung psychische Gesundheit und Wohlbefinden setzt. „Dysfunktionale“ Lernprozesse werden dabei als „Nicht-Lernen“ verstanden. Das Beharren auf dysfunktionalen Zuständen stellt dabei eine besondere Form des „Nicht-Lernens“ dar. Durch den Bezug auf die Konzeption von Gesundheit/Krankheit nimmt die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie eine Sonderstellung in der Auseinandersetzung um Lernen/Nicht-Lernen ein. Zugleich formuliert diese psychotherapeutische Tradition – in enger Verbindung mit der humanistischen Tradition – Konzepte lebenslanger Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Durch die Einbeziehung des Unbewussten wird menschliche Entwicklung als so komplex sicht- und erfahrbar, dass Entwicklungen per definitionem nicht abschließbar sind. In jedem Lebensabschnitt lernen Individuen mit den Ergebnissen ihrer bisherigen Entwicklung neu umzugehen. Entwicklung wird als niemals abgeschlossener Prozess zu verstehen gelernt, der

Unterschied zwischen Lernen und Entwicklung damit stark abgeschwächt. Hinzukommende Entwicklungsaufgaben nötigen zu einer Neuorchestrierung der inneren Welt, zu einer Veränderung der Prozesse, die Tag für Tag hervorbringen, was wir als unser „Selbst“ und dessen Beziehungen zur Welt erleben. Paradigmatisch wird diese Sicht auf Lernen und Entwicklung durch die Entwicklungstheorien von Erik H. Erikson vertreten (ERIKSON 1980, ERIKSON 1987).

Im Zuge aller genannten Auseinandersetzungen mit Lernen und Entwicklung entsteht eine weitere Linie: Das Verständnis von „Lernen“ emanzipiert sich von einer Konzeption von Schule, in der die Lernenden das vom Lehrplan vorgeschriebene „zu Lernende“ auf- und annehmen. Die Vorstellung, dass das „Gelernte“ bereits vor dem „Lernen“ besteht, wird aufgegeben: Lernen wird als Form des Hervorbringens verstanden. Für das Individuum bedeutet jedes Lernen das Hervorbringen von etwas – für das Individuum selbst – Neuem: Wie Individuen lernen und was es für sie bedeutet, ist im „zu Lernenden“ – z.B. im Text eines Gedichts – in keiner Weise vorgegeben. Lernen wird damit als im Kern kreativ verstanden: Kreativität und Lernen sind untrennbar aufeinander bezogen. Lernen bleibt – als Hervorbringen – ein sozialer Prozess: Jedes Lernen verändert potenziell das soziale Feld, in dem es geschieht und das es zugleich möglich macht. Lernen ist damit zugleich ein individueller und ein kollektiver Prozess. Lernen – als kreatives Hervorbringen – lässt sich damit nicht nur an Individuen, sondern auch an Gruppen, an Organisationen und – bei allen Schwierigkeiten – an Gesellschaften beobachten. Wie Teams und Organisationen lernen, stellt einen der insgesamt zentralen Aspekte der Auseinandersetzung mit dem Lernen in den letzten drei Jahrzehnten dar. Paradigmatisch steht dabei z.B. Nonaka und Takeushis „The knowledge-creating company“ (1995). in dem ein Prozessmodell für organisationales Lernen vorgestellt wird. Dieses zeigt, wie individuelles Lernen zu organisationalem und oranisationales zu individuellem Lernen wird und wie die Grenzen zwischen implizitem und explizitem Wissen dabei überschritten werden. Lernen wird dabei synonym mit der Hervorbringung von „Neuem“ und unmittelbar mit der Frage, wie Innovation möglich ist, verknüpft.

Jede Verwendung von „Lernen“ und „Entwicklung“ positioniert sich in dem Spannungsfeld der skizzierten Begriffswelten. Im vorliegenden Bericht wird ein „starker“ Lernbegriff verwendet, der Lernen von Individuen als individuelle Veränderung und als kreativen Prozess versteht, den diese in Auseinandersetzung mit ihren Umwelten vollführen. Mit dem „Entwicklungsbegriff“ wird schwerpunktmäßig an die tiefenpsychologische Tradition angeschlossen: im Vordergrund stehen Notwendigkeiten, Lösungen zu entwickeln, die „gut genug“ (Winnicott) sind, um Handlungsfähigkeit, individuelles Wohlbefinden und psychische Gesundheit zu ermöglichen.

Exkurs 5: Nicht-/Lernen am Arbeitsplatz

Wer was wieviel wozu am Arbeitsplatz lernt und was das Lernen am Arbeitsplatz „wert“ ist, ist umstritten. Historisch gesehen ist der Arbeitsplatz die Stätte der Berufsausbildung schlechthin: Was überhaupt an praktisch relevantem Wissen erworben werden kann, wird an Arbeitsplätzen vermittelt, in der Regel mittels unmittelbarer Weitergabe durch Zeigen und Erklären; „Fachbücher“ von PraktikerInnen für PraktikerInnen spielen in vielen Feldern lange eine untergeordnete Rolle, auch wenn sie für Gewerbe wie den Instrumentenbau oder die Wundbehandlung bereits im 17. Jahrhundert von großer Bedeutung sind (ZILSEL 2003). Vor dem 18. Jahrhundert gibt es zum beruflichen Lernen am Arbeitsplatz kaum hoheitliche – staatliche – Alternativen. Für das Lernen am Arbeitsplatz ist die Lehre der HandwerkerInnen nur das sichtbarste Beispiel, die meisten Menschen leben, arbeiten und lernen im „ganzen Haus“ des landwirtschaftlichen Subsistenzbetriebs. Praktisches Wissen ist zugleich in der Hierarchie legitimer Wissens- und Bildungsgüter völlig entwertet. Die MeisterIn eines Handwerks ist ein ungebildeter Laie/eine ungebildete Laiin und in einer ständischen

Gesellschaft im Ansehen limitiert. Legitime Bildung bieten nur konfessionelle, später staatliche Schulen und insbesondere die Universitäten, die in Theologie, Jurisprudenz und Medizin ausbilden. Bildung erhält ihre Legitimität von ihrem Bezug zur Kirche und zur Herrschaftsmacht, nicht von ihren praktischen Anwendungen. Eine Sonderstellung nehmen lediglich Militärakademien ein. Die Abwertung beruflichen Lernens bleibt auch bestehen, nachdem ab dem 18. Jahrhundert auf staatliche Initiative und unter staatlicher Kontrolle verstärkt höhere Lehranstalten in zentralen Berufsbereichen – z.B. der Forstwirtschaft, dem Bergbau usw. – im Rahmen der merkantilistischen Wirtschaftspolitik gegründet werden. Legitimität erhält berufliche Bildung durch ihre Kombination mit humanistischen Fächern. Zugleich bleiben berufsausbildende Schulen allen Ausbildungen, die einen Zugang zu den Universitäten ermöglichen, untergeordnet. Erst im 19. Jahrhundert können sich im deutschsprachigen Raum technische Ausbildungen gesellschaftliches Prestige erkämpfen und sie erlangen – zumeist in der zweiten Jahrhunderthälfte – universitären Rang. Die historische Abwertung des „praktischen" informellen Lernens am Arbeitsplatz wirkt nach: Viele Beiträge zum Lernen im Prozess der Arbeit schreiben gegen diese Entwertung an.

Um 1870 erfolgt das Gros des beruflichen Lernens weiterhin am Arbeitsplatz: Um einen Beruf zu erlernen, gilt es, einen Meister Lehrgeld zu bezahlen, damit dieser eine „Erstausbildung" übernimmt, die dann über die Berufspraxis in möglichst unterschiedlichen Kontexten – der Auszubildende wurde z.B. auf die Walz geschickt – vertieft wird. Die industrielle Revolution hat das Lernen am Arbeitsplatz nochmals radikal verändert: Die Organisation der Arbeit in der Fabrik, Techniken der Arbeitsteilung und Automatisation ermöglichen radikale Produktivitätsfortschritte. In der Fabrik werden Arbeitsschritte so zerlegt, dass sie rasch zu erlernen sind: Nicht die Tätigkeit selbst, sondern das Aushalten dieser Organisation der Arbeit wird die neue Lernherausforderung am Arbeitsplatz. Neben Einfacharbeitsplätzen entstehen in der Industrie Arbeitsplätze, die die typischen Meisterqualifikationen des Handwerks voraussetzen. Die Industrie wirbt dazu einerseits im großen Stil Personal von Meisterbetrieben ab, das Ausbildungsfunktionen erhält und für diese bezahlt wird. Andererseits bilden sich parallel konkurrierende Berufsbildungssysteme heraus: Im Berufsschulmodell bieten öffentliche Schulen zusätzlich zum allgemeinen Lehrplan berufliche Ausbildungsinhalte, die auf eine „qualifizierte" Tätigkeit in der Industrie vorbereiten. Im „Industrielehremodell" inkorporieren Industriebetriebe die Funktion, die davor kleine Handwerksbetriebe inne hatten. Um 1900 finden sich in allen Ländern alle Modelle, nur im deutschsprachigen Raum kann sich das „Duale System der Berufsausbildung" dauerhaft etablieren. Die Etablierung des Berufsausbildungssystem ist dabei von zwei Konflikten geprägt: dem Legitimitätsanspruch des öffentlichen Bildungssystems („ohne Schule keine Bildung") und dem Konflikt zwischen Arbeit und Kapital (FacharbeiterInnen entweder auf der Seite der „organisierten ArbeiterInnen" oder auf der Seite der Unternehmensführung) (vgl. (THELEN 2004)). Für die qualifizierten Tätigkeiten entsteht damit ein „Erstausbildungssystem": Berufsvorbildung geht dem eigentlichen Lernen am Arbeitsplatz voraus. Innerhalb der Industriearbeit verstärkt sich der Gegensatz zwischen Hilfstätigkeiten („am Fließband"), die Lernen nur „trotz" der lernverhindernden Vorkehrungen ermöglichen, und den qualifizierten Tätigkeiten auf Basis einer Berufsvorbildung, für die weiter ein kontinuierliches Lernen im Arbeitsprozess möglich bleibt.

In der „zweiten Industriellen Revolution" (Einführung des Förderbandes usw.) und mit der Umsetzung des „Scientific Managements" verschärft sich – zumindest in den USA und Teilen Europas, nicht aber z.B. zeitgleich in Japan (STRANG und KIM 2006) – der Gegensatz zwischen Lernen ermöglichenden und Lernen begrenzenden Arbeitsplätzen. Einfache Tätigkeiten werden jetzt „nach wissenschaftlichen Prinzipien" designt und dem/der IndustriearbeiterIn „antrainiert": „Training" erhält die Bedeutung einer 100-prozentigen Unterwerfung unter ein von ExpertInnen erzwungenes Arbeitsregime. Individuelles Lernen im Arbeitsprozess wird so weit wie möglich ausgeschlossen – schlichtweg verboten – weil es die Umsetzung der Regeln gefährdet. Bis heute wird mit „Training" oft das Gegenteil von „(Weiter-)Bildung" assoziiert: Unternehmen, die „Training" anbieten, begrenzen – in diesem Sinn – das (Arbeitsplatz-)Lernen ihrer MitarbeiterInnen. Die Standardisierung von Prozessen innerhalb großer bürokratischer Organisationen generalisiert dieses „Nicht-Lernen" am

Arbeitsplatz für große Gruppen der Angestellten: MitarbeiterInnen in der Verwaltung sollen möglichst fehlerfrei vom Management aufgestellte Regelungswerke vollziehen. Der Ermessensspielraum soll dabei möglichst klein sein, nicht geregelte Sachverhalte werden abermals vom Management geregelt. „Weiterbildung“ wird zum zentralen Instrument, Regelungen bekannt zu machen und ihre Einhaltung einzuüben und durchzusetzen. Das individuelle Lernen im Arbeitsprozess und die Vergemeinschaftung dieses Lernens tritt völlig in den Hintergrund. In der klassischen bürokratischen Institution wird nur im „Weiterbildungssaal“ gelernt, Lernen in den Dienst der Regulierung gestellt. Nur VertreterInnen des Managements und von Spezialabteilungen – z.B. Forschung und Entwicklung – „lernen“.

Der Blick auf das Lernen am Arbeitsplatz war lange und ist teilweise immer noch durch dessen „Unterordnung“ unter das legitime Lernen im Bildungssystem und durch dessen „Vertreibung“ im Rahmen wissenschaftlichen Managements und in der Logik bürokratischer Kontrolle getrübt. Das Lernen der „ArbeiterInnen“ ist deren emanzipatorisches Programm, das gegen diese Form der Arbeitsorganisation erkämpft wird. Im fordistischen Modell der Industriearbeit wird das Lernen am Arbeitsplatz verhindert, um es als in der Privatsphäre konsumiertes und durch die entstandene Kaufkraft ermöglichtes Gut zu etablieren. Durch das Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes soll man die Bedingungen der Industriearbeit aushalten und ihre Regeln befolgen (Lehmkuhl 2002, 26).

Erst mit der Veränderung der Organisation industrieller Arbeit und Wertschöpfung seit den 1970er Jahren und der neuen Betonung des Lernens im Arbeitsprozess als zentrale Quelle der Wertschöpfung rückt das Lernen am Arbeitsplatz wieder in den Fokus. Automatisation und IT reduzieren die Zahl der Arbeitsplätze mit schwerpunktmäßiger Routinetätigkeit, der Anteil von Hilfstätigkeiten fällt radikal, Tätigkeiten mit hohen Qualifikationsanforderungen nehmen zu. Das Prinzip, besondere Aufgaben von Routineaufgaben zu trennen, wird aufgegeben (KOIKE 1994, LEONI und GAJ 2009): Potenziell müssen alle MitarbeiterInnen ständig neue Situationen meistern, für alle MitarbeiterInnen wird Lernen am Arbeitsplatz Teil der Arbeitsplatzbeschreibung. In dieser dritten industriellen – die Dienstleistungen einbeziehenden – Revolution wird das Lernen am Arbeitsplatz stark aufgewertet. Die Konfliktlinien – Position zum Bildungssystem, Konflikt zwischen Arbeit und Kapital – bleiben jedoch aufrecht und bringen oft „alte“ Antworten – Stichwort Neo-Taylorismus – hervor.

Exkurs 6: Zum Verhältnis von Lernen und Weiterbildung

Die Auseinandersetzung mit dem Lebenslangen Lernen und der Benachteiligung am Lebenslangen Lernen steht vor einem Problem: Obwohl davon ausgegangen wird, dass Lernen durch Beteiligung ermöglicht wird und in allen Lebensbereichen stattfindet, steht die Beteiligung an organisierter Weiterbildung im Mittelpunkt des Interesses. Bisherige Versuche, (geplantes) informelles Lernen (z.B. über die Zahl der gelesenen Bücher) oder zufällig geschehendes Lernen zu messen, sind wenig zufriedenstellend. Bestehende Messungen der Teilnahme an informellem Lernen erlaubten kaum, zwischen deutlich bevorzugten und deutlich benachteiligten Personengruppen zu unterscheiden. Sichtbar werden eher Effekte der Messung denn Unterschiede in den vorgefundenen und wahrgenommenen Lernmöglichkeiten (vgl. (BREMER 2007)). Zudem bleibt das Verhältnis zwischen Lernen und Teilnahme an Weiterbildung sowie die Bedeutung von Weiterbildung selbst vage.

Dass Weiterbildungsteilnahme und Lernen nicht gleichzusetzen sind, wird zwar prinzipiell nicht bestritten, es findet jedoch in der Interpretation von

Weiterbildungsbeteiligungsstatistiken und deren Aussagekraft zu individuellen Entwicklungsprozessen kaum Berücksichtigung. Nur in kritisch-polemischen Auseinandersetzungen findet das Auseinanderfallen von Lernen und Weiterbildung Raum: Etwa in der Kritik an verpflichtenden, von den TeilnehmerInnen oft abgelehnten Kursen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, in der Kritik an einfachen Verhaltenstrainings in der Tradition des Taylorismus (z.B. Einübung der effizientesten Handbewegungen, Drill der Sprachmelodie in Call Centern) oder der Polemik gegen falsch eingesetzte betriebliche Weiterbildung im Allgemeinen. Weiterbildung erscheint nur dann mit erfolgreichem Lernen gleichzusetzen, wenn die Teilnahme freiwillig erfolgt und die Gestaltung des Angebots auf die Bedürfnisse und Ziele der TeilnehmerInnen eingeht. Zum Teil wird versucht, den Weiterbildungsbegriff sogar ausschließlich auf Bildungsveranstaltungen einzuschränken, bei denen diese Minimalanforderungen aus Sicht der Erwachsenenpädagogik erfüllt sind. Weiterbildung wird dann von „Fortbildung", „Anlernen", „Training", „Schulung" unterschieden. Fest steht, dass ein wesentlicher Teil der in den statistischen Berichtssystemen erfassten Weiterbildungsteilnahmen nicht diesem Idealbild entspricht: Wesentliche Teile aller erfassten „Weiterbildungen" werden nicht von den TeilnehmerInnen ausgewählt, sondern diesen als Verpflichtung aufgetragen, ob vom Arbeitgeber oder von einer arbeitsmarktpolitischen Einrichtung. Aber selbst bei freiwillig gewählten Weiterbildungen ist es nicht angebracht, die Teilnahme mit erfolgreichem Lernen gleichzusetzen.

Weiterbildung selbst wird zudem mit sehr unterschiedlichen Vorstellungswelten verbunden: Diskursbestimmend sind insbesondere zwei Unterscheidungen:

1. Aus der bildungsökonomischen Tradition kommend wird Weiterbildung entweder als *Investition* oder als *Konsum* gedeutet.

___ Investition ist Weiterbildung genau dann, wenn sie in der Absicht erfolgt, die Arbeitskraft – das Humankapital – produktiver zu machen. Oft wird dieser Teil der Weiterbildung mit „beruflicher" Weiterbildung gleichgesetzt. Als Investition konkurriert Weiterbildung dann mit anderen möglichen Formen zu investieren. Rational ist es dann in Weiterbildung zu investieren, wenn die erwartbaren Erträge deutlich besser ausfallen als jene anderer möglicher Verwendungsweisen der eingesetzten Ressourcen.

___ Wenn der Zusammenhang zu einer Steigerung der Produktivität nicht im Vordergrund steht, wird Weiterbildung als Konsum gesehen: Hierfür werden völlig andere Grundannahmen getroffen, denn durch welche „Konsumgüter" ein Individuum seine Bedürfnisse erfüllt, hängt von individuellen – kulturell vermittelten – Präferenzen, den verfügbaren Alternativen und schlichtweg dem Preis der Konsumgüter ab. Worin der Konsum dann eigentlich besteht – ob z.B. der Unterhaltungswert im Vordergrund steht, die Stärkung des Selbstwerts durch die Anerkennung in der Lerngruppe oder das Prestige von Weiterbildung als „Luxuskonsum" – ist dabei gleichgültig. In dieser Betrachtungsweise ist es auch gleichgültig, ob ein und dasselbe Bedürfnis – z.B. nach Unterhaltung – durch Weiterbildung oder durch z.B. den Besuch von Sportveranstaltungen erfüllt wird. Dass Weiterbildungskonsum potenziell auch positive Effekte in anderen Bereichen hat – z.B. gesundheitsförderlicher ist als andere Freizeitbeschäftigungen, Soft Skills erweiternd wirkt, auch wenn dies nicht im Vordergrund steht – ändert nichts am Konsumcharakter selbst.

2. Aus der bildungssoziologischen Tradition kommend wird zwischen lernzielorientierter und beteiligungsorientierter Weiterbildung unterschieden.

___ Weiterbildung kann entweder besucht werden, weil bestimmte Lernziele erreicht werden sollen – unabhängig davon, welchen Zweck das Erlernte dann haben soll. Ziel kann sein, Grundkenntnisse einer Fremdsprache zu erlernen: ob nun für den beruflichen Kontext, um Gäste zu bedienen, oder für den Freizeitbereich, um sich bei einer Reise im Alltag weiterhelfen zu können. Lernzielorientierte Weiterbildungen konkurrieren immer mit

alternativen Möglichkeiten, das selbe Ziel zu erreichen; statt einem Sprachkurs kann ein Selbstlernprogramm gewählt werden, statt Grundlagen in einem Kurs zu lernen kann der Gebrauch eines Werkzeugs durch das Studieren der Anleitung und durch „Tüfteln" erlernt werden. In welchem Ausmaß Alternativen zu Weiterbildungen bestehen, hängt auch von der Erfahrung und den Kompetenzen der Lernenden ab.

___ Weiterbildung kann aber auch deshalb besucht werden, weil die Beteiligung selbst – das Engagement in einem sozialen Kontext – von zentraler Bedeutung ist. Sich selbst in der Auseinandersetzung mit einer Lerngruppe und/oder mit Lehrenden und einem Themenfeld, dessen Bedeutung selbst durch einen (wenn auch verborgenen) sozialen Prozess in einer Community garantiert wird, wiederzufinden, steht im Vordergrund. Einen Extrempol bildet dabei der Wunsch, sich „an das Thema" zu verlieren, völlig aufzugehen in der Beschäftigung mit den Inhalten. Aber auch dabei geht es um das Anschlussfinden an einen sozial gestalteten Raum und eine „virtuelle Community". Das erreichen konkreter Lernziele tritt in den Hintergrund. Wird eine Weiterbildung vor allem auf Grund des Beteiligungscharakters gewählt, dann stellen andere Formen des Lernens – z.B. Selbststudium – keine Alternative dar. Die Weiterbildungsbeteiligung konkurriert nur mit anderen Formen der Beteiligung an sozialen Aktivitäten. Ob eine Weiterbildung oder eine andere Form der Gruppenaktivität gewählt wird, hängt vom verfügbaren Angebot an Alternativen, von der Gestaltung der Weiterbildungsangebote selbst und von den persönlichen, milieuspezifisch geprägten Alternativen ab.

Die Paare Weiterbildung als Investition/Konsum und Instrument zur Lernzielerreichung/Beteiligungsform lassen sich – vgl. Tabelle 4.1 – verbinden. Genaue Daten zur Gewichtung der vier Segmente stehen nicht zur Verfügung: Der Tendenz nach

___ findet trotz allem der größte Teil der Weiterbildungsbeteiligung im beruflichen Kontext und als Investition statt: Hier sind es allerdings nicht die Individuen, sondern die Unternehmen und arbeitsmarktpolitischen Akteure, die ihre Zielsetzungen mit Hilfe von Weiterbildungsinvestitionen verfolgen und die Individuen für diese Ziele und die Bereitschaft zum Lernen gewinnen wollen.

___ droht insbesondere die Funktion der Weiterbildung als Beteiligungskontext unterschätzt zu werden (vgl. dazu richtungsweisend (COURTNEY 1992)): Nicht die Erreichung abgegrenzter Lernziele, sondern die Möglichkeiten des Prozesses selbst – z.B. sich auszutauschen, Anerkennung für Leistungen zu bekommen, sich selbst im Spiegel der Gruppe zu erleben – stehen oft im Vordergrund.

Tabelle 4.1
Weiterbildung: Investition versus Konsum; Instrumentelle Nutzung versus Beteiligung

	Instrument zur Lernzielerreichung	Beteiligung
Investition – Individuum, Arbeitgeber, sozialpolitische Akteure	Ziel ist die Erhöhung der Arbeitsproduktivität (Individuen; Teams, Prozesse) um höhere Einkommen, höhere Erträge, bessere Arbeitsmarktchancen zu erhalten; das Ziel wird durch die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten erreicht *Alternativen*: Selbstlernangebote, e-learning; Lernen im Arbeitsprozess usw. *Beispiele*: IT-Kurs Update; Einführung in das Schadenersatzrecht usw.	Ziel ist die Erhöhung der Arbeitsproduktivität durch eine Stärkung der individuellen Ressourcen und Soft Skills mittels der Beteiligung an entwicklungsförderlichen Veranstaltungen (= dauerhafte Beteiligung, um dauerhaften Ressourcenzufluss zu gewährleisten); gleichzeitig erfolgt eine Stärkung der Integration in professionelle Gemeinschaften; Ziel ist der Erhalt/die Erhöhung der Produktivität usw.; Erweiterung der aktuell verfügbaren Ressourcen für individuelles Wachstum *Alternativen*: Intervision, Coaching, Gestaltung der Teamarbeit; Lernzirkel usw. *Beispiele*: Nachholen eines allgemeinen Bildungsabschlusses; Prozessausbildung; Teilnahme an einer zweijährigen Supervisionsausbildung (ohne Berufseinstiegsintention)
Konsum – ausschließlich: Individuum	Ziel ist der Erwerb einer konkreten Fähigkeit für nicht-erwerbsorientierte Zwecke *Alternativen*: E-Learning; Selbststudium; informelles Lernen; andere Freizeitbeschäftigungen *Beispiele*: Musikinstrumentunterricht; Sprachkurs für Urlaubzwecke	Ziel ist die Stärkung der individuellen Ressourcen durch die Beteiligung an einem Gruppenprozess bzw. die Interaktion mit einer Leitungsperson; gleichzeitig erfolgt die In-Beziehung-Setzung mit der Community, die die soziale Bedeutung der Lerninhalte konstituiert; *Alternativen*: andere Formen der Beteiligung an Gruppenprozessen *Beispiele*: Langjährige Teilnahme an einem Sprachkurs in ähnlicher Gruppenkonstellation; an einer Unterrichtsgruppe „Lokalgeschichte“ einer Vortragenden usw.

Quelle: 3s-Darstellung

Um die Benachteiligung sozialer Gruppen an der Weiterbildungsbeteiligung verstehen zu können, müssen beide Perspektiven im Blick behalten werden.

___ Der größte Teil der Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen sozialen Gruppen geht auf die Aktivität der Beschäftigungsbetriebe zurück: Je nachdem, wer welchen Arbeitsplatz inne hat, erfolgt mehr oder weniger Weiterbildung, weitgehend unabhängig von individuellen Präferenzen. Ähnliches gilt für die Weiterbildungen im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Ansätze, die Weiterbildungsbeteiligung auf unterschiedliche Motivationen bzw. unterschiedliche „Konsumpräferenzen" zurückführen, laufen Gefahr, diesen Mechanismus zu unterschätzen.

___ Sofern es um die individuell gewählte und finanzierte berufliche Weiterbildung – verstanden als Investition – geht, steht die Frage, ob und unter welchen Umständen diese Weiterbildung zum gewünschten Ziel führt – mehr Einkommen, Zugang zu einem vorteilhafteren Arbeitsplatz usw. – im Vordergrund. Die Aufgabenstellungen, die durch Weiterbildung erfüllt werden sollen, sind damit für unterschiedliche Gruppen sehr unterschiedlich anspruchsvoll und damit ist auch der Erfolg unterschiedlich „wahrscheinlich". Unterschiede im Investitionsverhalten sind damit nicht vordergründig unterschiedlichen Einstellungsmustern geschuldet.

___ Unsicherheiten, ob Weiterbildung „etwas bringt", sind zudem für jene soziale Gruppen besser auszuhalten, die den sozialen Prozess, den jede Weiterbildung bedeutet, selbst als angenehm erleben und damit Weiterbildung – über den Investitionscharakter hinaus – einfach „konsumieren" können. In diesem Fall ist das „Investitionsrisiko" gering, weil die Teilnahme buchstäblich „zumindest persönlich" etwas gebracht hat. Hier haben Milieuansätze ihre Stärke, in dem sie zeigen können, dass Weiterbildungsdesigns in unterschiedlichem Maß den „Konsumgewohnheiten" bzw. persönlichen Vorlieben von Personengruppen entsprechen. Zugleich besteht die Gefahr, aus allgemeinen „Konsumpräferenzen" – die oftmals jenseits konkreter Weiterbildungserfahrung in adäquaten Settings aufrechterhalten werden – eine habituell begründete Ablehnung von „milieufremder" „bürgerlicher" Weiterbildung zu machen. Weiterbildungsangebote – z.B. im arbeitsmarktpolitischen Bereich – können von einer dem selben Milieu entstammenden Gruppe vehement abgelehnt oder als „das schönste Jahr [unseres] Lebens" (SAUER 1990) bezeichnet werden. Die Transformation von Weiterbildungspräferenzen durch konkrete Erfahrungen wird dabei häufig unterschätzt ((MCGIVNEY 1990b)).

___ Die große Bedeutung, der im privaten Bereich Weiterbildung als Beteiligung zukommt, stellt die Frage nach der Beteiligung/Nichtbeteiligung bildungsferner Gruppen neu. Sie lenkt den Blick auf die bestehenden Alternativen, sich an sozialen Prozessen zu beteiligen, die möglicherweise deutlich besser geeignet sind, Lernen zu ermöglichen und Ressourcen für persönliche Entwicklung bereitzustellen. Anzuerkennen, dass Weiterbildung oft vor allem eine Form des „Sich Beteiligens" ist, sensibilisiert für die Beteiligungsalternativen. Zugleich wird noch einmal der Blick dafür geschärft, dass Weiterbildungskontexte genau diesen Beteiligungsaspekt für „nicht-traditionelle" Zielgruppen anbieten können.

Die Fixierung auf Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von sozialen Gruppen droht insgesamt zu einem „Erkenntnishindernis" zu werden, das die Aufmerksamkeit in die falsche Richtung lenkt. So lange Beschreibungssysteme, die verlässlich über Unterschiede in den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten Auskunft geben, fehlen, müssen Indikatoren zur unterschiedlichen Weiterbildungsbeteiligung mit großer Vorsicht interpretiert werden: Insbesondere der Schluss von geringer Weiterbildungsbeteiligung auf geringes Interesse an Lernprozessen einzelner sozialer Gruppen ist nicht zulässig.

Exkurs 8: Der lernförderliche – „gute“ – Arbeitsplatz im Spannungsverhältnis zwischen ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen

Lernförderliche Arbeitsplätze erfordern, dass alle jene typischen Bedingungen erfüllt sind, die für „gute“ – förderliche – Arbeitsplätze gefordert sind. Dass sie Lernen und Entwicklung unterstützen – sowohl durch die Formen, in denen die Arbeit organisiert ist, als auch durch das Ausmaß, in dem sie Gestaltungsfreiräume einräumen sowie durch zusätzliche Hilfestellungen wie Weiterbildungsangebote – tritt zum Anforderungsprofil „guter“ Arbeit noch hinzu. Verfehlen Arbeitsplätze, die potenziell umfassende Lernmöglichkeiten bieten, zentrale Kriterien guter Arbeitsplätze – z.B. eine Begrenzung der Arbeitszeit und damit einen wirksamen Schutz gegen Erschöpfungsprozesse und die Aushöhlung aller anderen Lebensbereiche – dann geht auch ihre Lernförderlichkeit verloren: Unter stark belastenden Bedingungen – wie z.B. Erschöpfung – kommen Lernprozesse zum Erliegen.

Die Diskussion lernförderlicher Arbeit schließt damit an die Auseinansetzung um die „Humanisierung des Arbeitslebens“ an, mit ihren typischen Fragestellungen wie jene zu arbeitnehmerInnenfreundlichen Arbeitsbedingungen, zu individuellen Rechten, zu Mitbestimmung im Betrieb und jener der Demokratisierung des Arbeitslebens. Während das Ausmaß, in dem dabei ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen auch konvergieren können, umstritten ist, steht die Konfliktdimension im Vordergrund: Die Interessen des Betriebs stellen Anforderungen, die mit den Bedürfnissen und Interessen der ArbeitnehmerInnen nicht vereinbar sind: Welcher betriebliche und gesamtgesellschaftliche Kompromiss gefunden wird, bleibt dabei offen.

Andererseits – und als Fortführung des Grundthemas – ist die Frage des Lernens am Arbeitsplatz mit neuen Formen, Arbeit zu organisieren und Wertschöpfung zu erzielen, untrennbar verbunden. Neue Managementtechniken bauen dabei zum einen auf der Fähigkeit von MitarbeiterInnen auf, sich selbst zu motivieren, zu steuern und zu kontrollieren: Lean-Management erfordert beständiges Arbeitsplatzlernen der „ArbeitskraftunternehmerInnen“. Unternehmen gewähren ihrer Kernbelegschaft stabile Mitgliedschaft, aber zum Preis eines hohen Aktivitätsniveaus ihrer „corporate citizens“. „High-performance/involvement work systems“ (HPWS) (BUTLER et al. 2004) bieten umfassende Lernmöglichkeiten: Zugleich bedeutet Involvierung als Erfordernis „Mehr Druck durch mehr Freiheit“ (GLIßMANN und PETERS 2001), die Anforderungen an das Individuum steigen potenziell unbegrenzt: Die Anforderungen wachsen buchstäblich über den Kopf (KEGAN 1998), das „erschöpfte Selbst“ (EHRENBERG 2004) wird unvermeidlich, wenn nicht neue Schutzmechanismen eingerichtet werden, damit das Interesse des Unternehmens nicht unbeschränkt auf das individuelle Leben der MitarbeiterInnen zugreifen kann. Die Produktion von neuem, wirtschaftlich wertvollem Wissen wird in der Wissensgesellschaft zu einer zentralen Form der Wertschöpfung. Lernen – verstanden als die Produktion neuen Wissens und neuer Fähigkeiten – wird selbst zum zentralen Produkt der „knowledge-creating enterprises“. Damit entsteht ein völlig neues Interesse des Unternehmens am Lernen – an der Innovationskraft – ihrer MitarbeiterInnen. Zugleich entsteht eine neue Konfliktlinie darum, in welcher Weise Unternehmen sich die Kreativität ihrer MitarbeiterInnen – gerade auch jenseits der klassischen „Diensterfindung“ – aneignen dürfen und was MitarbeiterInnen für die Innovationen, die sie ermöglichen, einfordern dürfen.

Die Bedeutung, die lernförderliche Arbeitsplätze für die Möglichkeit, lebenslang zu lernen, haben, darf damit nicht vergessen machen, dass das Lernen am Arbeitsplatz einen Brennpunkt des Konflikts zwischen Kapital und Arbeit in der Wissensgesellschaft darstellt. Kollektiv Lernen zu verweigern bleibt oft die letzte wirksame Strategie, sich gegen die Zumutungen des Arbeitgebers zu wehren.

Exkurs 11: Anreiz und Finanzierung von Outreach Aktivitäten – Der Adult and Community Learning Fund (1998-2004) in Großbritannien

Um die Durchführung kleiner und größerer Projekte (von wenigen tausend bis zu 100.000 Pfund) im Bereich der Outreach Aktivitäten zu ermöglichen, wurde 1998 der Adult and Community Learning Fund ins Leben gerufen. Jedes Jahr erfolgte dabei eine Ausschreibungsrunde. Eingehende Projektkonzepte wurden unter Beiziehung der Basic Skills Agency (BSA) und des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) gereiht und gewertet. Projekte konnten von nahezu jeder sozialen Institution bzw. jeder Bildungseinrichtung eingereicht werden. Vorrangig bieten Organisationen (z.B. jene, die von Mitgliedern bestimmter MigrantInnengruppen gegründet wurden und betrieben werden) Aktivitäten für ihr typisches Publikum an. Gerade die Erweiterung der Reihe von Organisationen, die sich um die Vermittlung von Beteiligungs- und Lernchancen kümmern, stellt eine explizite Leistung des Fonds dar („a much wider group of organisations has got involved, going far beyond the ‚usual suspects' and promoting a rich harvest of non-standard approaches to learning. [...] Over time, capacity building projects were less likely to be led by learning providers and more likely to be led by voluntary or community groups. The case study data also demonstrated clear learning gains for organisations including improved managerial capacities, stronger group skills, and a greater ability to develop and deliver learning opportunities.) (Field 2002, p. 2ff). Prinzipiell geht es in den Projekten darum, Beteiligungsangebote (z.B. gemeinsames Kochen, Gartenarbeit, Tai Chi usw.) zu schaffen, um neue Gemeinschaften aufzubauen oder neue Mitglieder anzuwerben. Andererseits können bestehende Gemeinschaften dazu genutzt werden, Lernmöglichkeiten für Gruppen anzubieten (z.B. Lernaktivitäten der Mitglieder eines Turnvereins, einer Schulgemeinschaft usw.), um diese mit Lernmöglichkeiten in Kontakt zu bringen. Die Projekte richteten sich an eine sehr breite Auswahl unterschiedlicher Zielgruppen, einen Schwerpunkt bildeten u.a. Angebote an das sehr breite Spektrum an MigrantInnen Communities mit spezifischem sozio-kulturellen und religiösen Hintergrund. 2002 wurden 197 Projekte mit insgesamt ca. 4,5 Millionen Pfund gefördert. Die laufende Evaluation der Wirksamkeit des Fonds und der geförderten Projekte ergab, dass diese den mittel- und langfristigen Zugang zu Lern- und Bildungsangeboten für bildungsbenachteiligte Gruppen stützen. Aus ExpertInnensicht war die finanzielle Bedeckung des Fonds allerdings zu keinem Zeitpunkt dafür ausreichend, den großen Bedarf an Outreach Aktivitäten zu finanzieren. (vgl. McGivney 2006, S. 81). 2004 wurden die Aufgaben des Fonds im Hinblick auf Outreach Aktivitäten den neu eingerichteten Skills Councils übertragen. Die Gesamtergebnisse des Fonds sind gut dokumentiert (vgl. (TYERS und ASTON 2002, NIACE. et al. 2004)). Das Grundkonzept, niedrigschwellig Mittel für Outreach Aktivitäten bereit zu stellen, wurde von anderen Trägern (z.B. Ländern und Kommunen) übernommen (z.B. von der Staffordshire County), die für ihren Bereich die Förderung von Outreach Projekten anbieten. http://www.staffordshire.gov.uk/education/adultcommunity/CommunityLearningFund/). Eine Liste aller geförderten Projekte des Community Learning Funds findet sich unter http://www.lifelonglearning.co.uk/aclf/index.htm.

Exkurs 12: Macht die LLL-Politik den Unterschied? – Reflexionen am Beispiel Großbritannien

Toni Blairs' Wendung „Education is the best economic policy we have" (1997, zitiert nach (GORARD und REES 2002), 4) zählt zu den meist reproduzierten Aussagen zum Lebenslangen Lernen. 2001 stellte New Labour Education, Skills and Lifelong Learning ins Zentrum ihres Wahlkampfes (vgl. (BROWN et al. 2001)). Der politischen Rhetorik folgten –

zumindest hinsichtlich des Inputs – Taten. Im März 2009 legt das britische Department for Innovation, Universities & Skills ein Update der „Skills for Life“ Strategie vor, welche Teil eines weitaus umfassenderen Gesamtprogramms zur Förderung des Lebenslangen Lernens ist. Seit dem Beschluss der Skills for Life Strategie 2001 wurden für die Teilaspekte des Programms 5 Milliarden Pfund (zum Kurs 11/2009 ca. 5,6 Milliarden Euro) investiert, 5,7 Millionen Personen waren in Lernaktivitäten involviert und 2,8 Millionen haben einen im Rahmen des Qualifikationsrahmen anerkannten Abschluss erreicht (DEPARTMENT FOR INNOVATION 2009). Ein Informationsportal bietet umfassenden Zugang zu allen Teilaspekten des Programms (www.excellencegateway.org.uk – siehe Abbildung), einschließlich der erstellten Praxisunterlagen (vgl. z.B. (CHAMPNEY et al. 2005)) und Forschungsberichte.

Die große politische Bedeutung, die seit Mitte der 1990er Jahren dem Lebenslangen Lernen in Großbritannien zugemessen wird, schlägt sich in einer kaum überschaubaren Fülle an Aktivitäten in nahezu jedem denkbaren Teilbereich nieder – von der Basisbildung zur Ausweitung des Universitätszugangs, von der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz zu Lernen in allen Lebensbereichen, von der Frühförderung und nachschulischen Betreuung zu Altenbildung, von breit angelegten öffentlichen Kampagnen bis zu umfassenden Forschungsprogrammen. Auf ausgewählte Aspekte der LLL Politik in Großbritannien – den Adult and Community Learning Fund (1998-2004) (vgl. 6.6), den Union Learning Fund (vgl. 6.2) oder die Forschungsprogramme zu LLL und Workplace Learning– wird an anderer Stelle noch näher eingegangen. Welche Ergebnisse sind von diesem Jahrzehnt LLL-Politik in Großbritannien zu erwarten? Wissenschaftliche Einschätzungen zu der LLL Politik der ersten Labour Jahre – und zur Wirksamkeit von LLL-Politik überhaupt – waren kritisch („Govening the ungovernable – Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little“ (Field, 2002)). Führende ExpertInnen kritisieren, dass zu viel Geld für das Neuerfinden von längst Bekanntem und in einer Weise ausgegeben wird, die gerade die sozial am stärksten benachteiligten Gruppen nicht erreicht. (MCGIVNEY 2006). Die Stärkung des Qualifikationsangebots verfehle zugleich das zentrale Problem: Die Schwäche der Nachfrage nach Qualifikationen in einer Industrie- und Servicekultur, die auf “the low skill equilibrium“ und niedrige Löhne setzt (ASHTON und GREEN 1996), droht durch die Wirtschaftskrise neuerlich virulent zu werden: Überqualifizierung war und ist ein in Großbritannien prominentes Thema (BROWN und HESKETH 2004). Der liberale Wohlfahrtstaat bietet zugleich wenig Basis für soziale Inklusion und damit für das Lebenslange Lernen aller. Zugleich ist den Beteiligten auch klar, dass für Aktivitäten im Gesamtbereich des Lebenslangen Lernens heute mehr Mittel zur Verfügung stehen denn je zuvor. *„Trough the 1970s and 1980s adult educators lobbied, often with little apparent effect, for ‚lifelong learning‘ or variants of the idea. In the last fifteen years we have, at last, got what we said we wanted, and found ourselves facing the hard choices which go with being taken seriously.“ (MCNAIR 2007)).* Für eine Gesamtbewertung der Ergebnisse der LLL-Politik in Großbritannien der letzten beiden Jahrzehnte ist es noch zu früh, wenn auch Teilerfolge feststehen (HILLMERT 2008). Zugleich kann am Beispiel der skandinavischen Staaten wie Dänemark, Finnland oder Schweden gezeigt werden, dass der Auf- und Ausbau von öffentlichen Strukturen für die Förderung des Lebenslangen Lernens langfristig Folgen mit sich bringt. Die EU-weite Führungsrolle Schwedens im Bereich des Lebenslangen Lernens lässt sich – auch unabhängig vom Wohlfahrtsstaatsmodell – auf umfassende Programme der 1970er, 1980er und frühen 1990er Jahre zurückführen (Rubenson (RUBENSON 2001), (RUBENSON 2006)). Individuen – ebenso wie Organisationen – sehen sich in ihrem Lernen und ihrer Weiterbildungsteilnahme überall erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Ob diese

Barrieren tatsächlich zum Ausschluss von z.B. Weiterbildungsmöglichkeiten führen, hängt von der sozialen Infrastruktur ab, die Lernen und Weiterbildung unterstützt (RUBENSON und DESJARDINS 2009). Ob es in Großbritannien gelungen ist, diese soziale Infrastruktur dauerhaft zu verankern, steht noch nicht fest. Dass Großbritannien – wie etwa auch Irland – zuletzt in einer, zumindest für österreichische BeobachterInnen, spektakulären Weise versucht hat, in die Förderung des Lebenslangen Lernens zu investieren, steht jedoch fest.

7 Thematische Exkurse

Exkurs 1: Drei konkurrierende Bedeutungen von Lebenslangem Lernen: als „World polity“, als Prinzip der Gestaltung des Bildungssystems und als empirischer Gegenstandsbereich interdisziplinärer Forschung

Wird von Lebenslangen Lernen gesprochen, kann dabei an sehr unterschiedlichen Diskussionszusammenhängen und Diskursen Anschluss genommen werden. Vereinfachend lassen sich drei Zusammenhänge skizzieren:

LEBENSLANGES LERNEN als „World Polity“:
Lebenslanges Lernen – lifelong learning – ist eine in den 1990er Jahren von supranationalen Organisationen weltweit durchgesetzte politische Programmatik. Institutionen wie die Vereinten Nationen (UNESCO), die Weltbank, die OECD und die Europäische Union haben LEBENSLANGES LERNEN als *world polity* (JAKOBI 2009) in mehreren Schritten entwickelt und eine Argumentationslinie durchgesetzt, warum Lebenslanges Lernen notwendig ist und was unter einer Politik des Lebenslangen Lernens zu verstehen ist. Für Europa und die OECD haben sich zuletzt drei – auch normativ gesetzte – Begründungszusammenhänge etabliert: Erstens ist Lebenslanges Lernen eine Voraussetzung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit; zweitens ist Lebenslanges Lernen Mittel zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der Erweiterung der politischen Beteiligung und drittens ermöglicht Lebenslanges Lernen individuelle Selbstverwirklichung und unterstützt damit das Wohlergehen der Mitglieder einer Gesellschaft. Diese politische Programmatik wird einerseits durch das auf sie zugeschnittene, bestätigende Berichtssystem in ihrer Plausibilität erhärtet, andererseits durch ein Anforderungsprofil mit nationalen Bildungs- und Wohlfahrtsystemen sowie Politiken verbunden. Während LEBENSLANGES LERNEN weltweite Verbreitung gefunden hat und sich insbesondere die politische Rhetorik der Bildungspolitiken global annähern, sind die in den Ländern und Kommunen vorzufindenden realen Umsetzungen der skizzierten Politik höchst unterschiedlich, weil die jeweiligen sozio-kulturellen Umwelten andere Realisierungen zulassen bzw. erzwingen. Der „Konvergenz“ der politischen Rhetorik steht damit keineswegs eine Angleichung der realen Voraussetzungen zum Lebenslangen Lernen gegenüber.

LEBENSLANGES LERNEN als Prinzip der Gestaltung von Bildungssystemen:
Unter LEBENSLANGEM LERNEN wird eine zusammenhängende Reformprogrammatik des bestehenden Bildungssystems verstanden. Die Zielsetzung dabei ist, die Aufnahmefähigkeit aller Stufen des Bildungssystems – vom Kindergarten und der Vorschule bis zur Weiterbildung für Erwachsene – zu verbessern. Die Bildungsangebote sollen an die Bedürfnisse unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen angepasst werden, sodass möglichst viele in einem möglichst hohen Umfang von den Angeboten des Bildungssystems profitieren. Insbesondere ein frühes Ausscheiden oder ein frühes Abgedrängtwerden in stark entwertete „Bildungssackgassen“ ohne Anschlussperspektive soll vermieden werden. Dies soll durch eine starke, schulinterne Individualisierung der Angebote – Stichwort: LernerInnenzentrierung – erreicht werden. Eine notwendige Differenzierung des Schulangebots soll dabei durch die Sicherstellung der Durchlässigkeit von Bildungsgängen und der Anerkennung bisheriger Lernergebnisse ausgeglichen werden. Unter dem Schlagwort „Vom Unterrichten zum Lernen“ werden neue, lernendenzentrierte – statt lehrplandominierte – Unterrichtsmodelle propagiert. Gleichzeitig wird die Kontrolle des Lernerfolgs auf eine neue Basis gestellt: Statt einer Abfolge von Prüfungsleistungen, die das Bewältigen eines über Lehrpläne definierten „Inputs“ dokumentieren, soll das Erreichen fachübergreifender Lernergebnisse (Learning Outcomes) – unabhängig von deren Vermittlung in einem Curriculum – sichergestellt werden. Für diese Learning Outcomes werden neue Erfassungssysteme entwickelt und