

9.25 Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning

Anspruch und Wirklichkeit einer gesellschaftlichen Leitidee

In diesem Beitrag erfahren Sie,

- wie das Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning in unterschiedlichen Kontexten entstanden und zu verstehen ist,
- welche bildungspolitischen Programme das Lebenslange Lernen wesentlich geformt und in die öffentliche Diskussion gebracht haben,
- welche gesellschaftliche Bedeutung das Lebenslange Lernen heute besitzt und
- wie unterschiedliche Aspekte des Lebenslangen Lernens für die Entwicklung einer modernen Arbeits- und Lebenswelt genutzt und entwickelt werden können.

Die Autorin

Dr. Anja Ebert-Steinhübel, selbstständige Trainerin, Dozentin und Coach sowie Seniorberaterin bei der IFC EBERT GmbH. Schwerpunkte Ihrer Beratungs- und Vortragstätigkeit sind die Themen Strategie, Führung und Kommunikation, Personal- und Organisationsentwicklung sowie das Lebenslange Lernen im persönlichen, unternehmerischen und gesellschaftlichen Bezug.

Kontakt: a.ebert-steinhuebel@ifc-ebert.de

Inhalt

	Seite
1	Lebenslanges Lernen: Begriff und Idee 2
1.1	Karriere und Facetten eines schillernden Begriffs . . . 2
1.2	Bildung – Lernen – Wissen 5
1.3	Varianten des Lebenslangen Lernens 8
2	Programmatisierung einer politischen Leitidee 11
2.1	Die frühen Konzepte: Lebenslanges Lernen als gesellschaftliches Ideal 13
2.2	Die Programme der 90er: Lebenslanges Lernen als Projekt der Wissensökonomie 18
2.3	Aufbruch in ein vereintes Europa: Lebenslanges Ler- nen als integrative Bildungsstrategie 20
3	Zukunftskonzept Lebenslanges Lernen 24
3.1	Motor und Korrektiv der Wissensgesellschaft 24
3.2	Megatrend Lebenslanges Lernen 25
3.3	Erkenntnisse, Versäumnisse und Herausforderungen 26
4	Literatur 28

Man soll nicht mehr lernen,
als man unbedingt gegen das Leben braucht.
(Karl Kraus)

1 Lebenslanges Lernen: Begriff und Idee

1.1 Karriere und Facetten eines schillernden Begriffs

Menschen lernen, ob sie dies wollen oder nicht. Die psychologischen Prozesse der Aufnahme und Verarbeitung von Wissen und Erfahrungen zu neuen Erkenntnissen über die Welt und uns selbst können zwar bewusst aktiviert und intensiviert, nicht jedoch grundsätzlich blockiert und abgeschaltet werden. Jüngste Erkenntnisse der Neurobiologie weisen zudem darauf hin, dass auch das Lernen Wollen, also ein grundlegendes Bedürfnis nach Neuem, ein wesentlicher Tatbestand der menschlichen

Existenz ist. Lebenslanges Lernen ist also eine Alltagserscheinung. Selbst wenn der Volksmund einst behauptet hat, dass was Hänschen nicht lernt, Hans nimmermehr zu lernen in der Lage ist, gilt schon ebenso lange die Erfahrung, dass man „nie auslernt“, sondern sich ständig und jederzeit neue Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen muss, um im „Kampf“ um das alltägliche und berufliche Überleben erfolgreich zu bestehen. Darin liegt zugleich der kleinste gemeinsame Nenner aller Definitionen des Lebenslangen Lernens: als einer „open end-Veranstaltung“ (Kraus 2001, S. 10), eines kontinuierlichen Prozesses über die gesamte Lebenszeit eines Menschen hinweg (vgl. Giesecke 1999, S. 96 und Hof 2009, S. 11).

Seit den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wird das allgemeinmenschliche Phänomen in der Programmatik des „LLL“, d. h. „Lebenslangen“ bzw. „Lebensbegleitenden Lernens“ oder „Lifelong Learning“ bildungs- und gesellschaftspolitisch thematisiert. Seitdem besteht ein munteres terminologisches Neben-, Mit- und Durcheinander des Begriffs und seiner Facetten, was teilweise durch Übersetzungsfehler (z. B. „education“ = „Erziehung“/„Bildung“), teilweise durch inhaltliche, konzeptionelle oder kulturelle Unterschiede bedingt ist. Im bildungspolitischen Kontext weitgehend akzeptiert ist die Definition der Europäischen Union, nach der Lebenslanges oder Lebensbegleitendes Lernen „alles Lernen während des gesamten Lebens [umfasst], das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (EU 2001, S. 9). Im aktuellen Glossar (EU 2010) wurde die Formulierung als internationaler Standard bestätigt, wobei der englische Terminus „Lifelong Learning“ als universell einsetzbar gilt und mit der deutschen Formulierung des „Lebenslangen Lernens“ sowie dem französischen Ausdruck „éducation et formation tout au long de la vie“ synonym verwendet werden kann (ebd., S. 7, 45).

Das Herausfordernde und – zumindest in semantischer Hinsicht – Problematische des Begriffs ist, dass er „vielfach wie ein Schlagwort mit sehr unterschiedlichen Bedeutungshöfen verwandt“ (Kuhlenkamp 2010, S. 11) wird und deshalb einerseits leicht interessengelenkt instrumentalisiert werden kann, andererseits aber auch die Gefahr der Beliebigkeit oder gar Bedeutungslosigkeit droht. Es bedarf also einer konkreten Kontextuierung, um das Lebenslange Lernen bspw. „als erziehungswissenschaftliches Theoriekonzept, als bildungspolitisches Handlungskonzept, als

institutionelles Didaktikkonzept oder als subjektives Aneignungskonzept“ (Kade/Seitter 1998, o. S.) zu begreifen und die jeweilige Theorie und Praxis individueller, organisatorischer und gesellschaftlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu gestalten (vgl. Zeuner 2011, S. 589). In der öffentlichen Wahrnehmung ebenso wie in der wissenschaftlichen Rezeption wird Lifelong Learning vorwiegend als ein gesellschaftspolitisches, weniger als ein bildungstheoretisches oder pädagogisches Format diskutiert. In der aktuellen Beschreibung unserer modernen Lebenswelt als einer „lernenden“ bzw. „reflexiven“ Gesellschaft sind auf Dauer angelegte Lernprozesse stets impliziert. Lebenslanges Lernen basiert auf der jeweils spezifischen Gemengelage „gesellschaftliche(r) und bildungspolitische(r) Interessen sowie des jeweiligen Zeitgeist(s)“ (Gruber 2007, S. 2) und ist Herausforderung und Verpflichtung zugleich. Gemeinsamer Nenner ist, dass dabei individuelles und institutionelles Dauer-Lernen nicht mehr optional definiert wird, sondern als soziale Realität und verbindliche Norm (vgl. Hof 2009, S. 11). Um die Minimalerfordernisse an Wissen und Orientierung in der Weltgesellschaft bereitzustellen, berufsrelevante Qualifikationen und Kompetenzen zu erwerben, die „Ressource“ Mensch im Wettbewerb zu nutzen, im persönlichen Umfeld verantwortlich handeln und an der öffentlichen Kommunikation und Entscheidungsfindung erfolgreich partizipieren zu können, muss jeder Einzelne Lernen als wesentliche Bedingung, Verpflichtung, aber auch als Chance für sich begreifen.

Der Systemzusammenhang des Lebenslangen Lernens, dessen unterschiedliche Ziele, Inhalte und Facetten im Folgenden dargestellt werden, umfasst also:

- den generationen-, schichten- und institutionenübergreifenden Lernprozess über die gesamte Lebensspanne hinweg,
- die ethische Norm zur Selbstverantwortung und -gestaltung der eigenen Bildungsbiografie,
- die soziale Idee einer gesellschaftlichen Realität,
- das politische Konzept eines integrierten, wechselseitig verschränkten und durchlässigen Bildungs- und Erziehungssystems.

In dieser Gleichzeitigkeit der Dimensionen und Ebenen, normativen Ansprüche und konkreten Projekte, ist das Lebenslange Lernen stets „Konzept, Leitbild, Slogan und bildungspolitisches Programm zugleich“ (Lang 2007, S. 5).

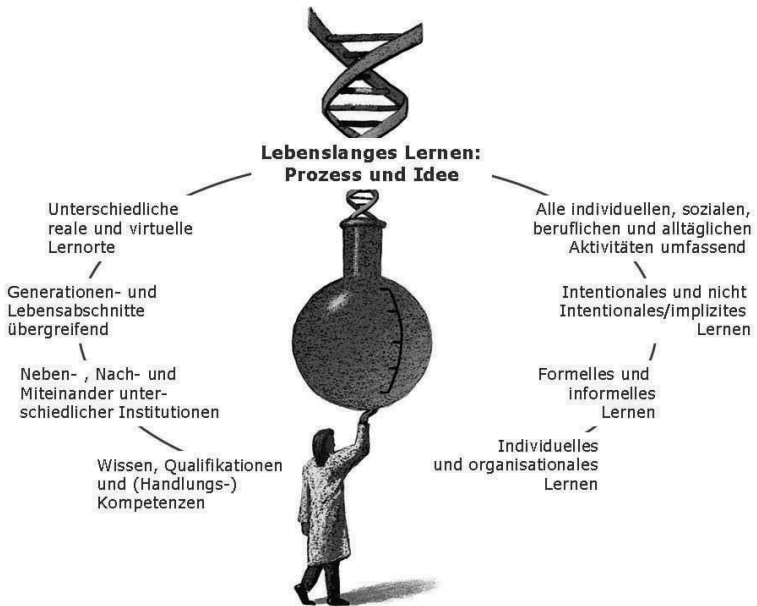


Abb. 1: Systemzusammenhang des Lebenslangen Lernens

1.2 Bildung – Lernen – Wissen

Die Begriffe Bildung, Lernen und Wissen werden häufig synonym verwendet, wenn es um die Beschreibung sozialer Entwicklungszusammenhänge geht. So wird durch Bildungskrisen oder -erfolge die Befindlichkeit der Wissensgesellschaft ebenso diagnostiziert, wie bei der Beschreibung neuer Wissensprozesse und -systeme entsprechende Lern(verhaltens)muster impliziert und vorausgesetzt werden. Der dreistimmige Akkord klingt also praktischerweise auch in seinen Umkehrungsvarianten gut. Disharmonisch wird es, wenn der eine oder andere Aspekt isoliert betrachtet und kausal zugeordnet wird. Denn die Gleichwertigkeit suggeriert zuweilen eine Gleichartigkeit (insbesondere der Wissens-, Bildungs-, lernenden Gesellschaft), die tatsächlich nicht gegeben ist: Bildung ist immer mehr als Wissen und Lernen, denn Bildung setzt diese stets voraus, wird aber erst durch die persönliche Reflexion des Gelernten und Gewussten mit fremden Ideen, Erfahrungen und Gegebenheiten zu

einem sozialen Wert. Lernen bedeutet zwar die Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen, die in Form von theoretischem oder praktischem Wissen gespeichert werden können, woraus jedoch nicht notwendigerweise auch Bildung resultiert. Wissen kann also nur durch die kognitive Leistung der Verknüpfung bestehender und/oder neuer Denk- und Handlungsstrukturen generiert, d. h. gelernt werden. Gelingt es einer Person oder Organisation, dieses Vermögen in einer Situation erfolgreich einzusetzen, so spricht man von Kompetenz. Diese gilt zwar als Grundfeste moderner Organisations- und Gesellschaftsentwicklungskonzepte, Bildung – so scheint es – hat darüber hinaus immer noch einen größeren immateriellen Wert.

Obwohl Bildung im gesellschaftlichen Alltag ebenso wie in dem dafür verantwortlichen Politikbereich fast ausschließlich auf die Phase der schulischen Aus- und beruflichen Weiterbildung reduziert wird, dominiert in der allgemeinen Vorstellung darüber, was unter Bildung denn zu verstehen sei, das idealistisch-humanistische Ideal des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Bildung soll demnach nicht weniger sein als der „Kompass des Einzelnen“ und zugleich „der Pfeiler, auf dem die bürgerliche Gemeinschaft mit ihrem Bedürfnis nach konstruktiver Auseinandersetzung ruht“ (Hüther in: Schlüter/Strohschneider 2009, S. 11). Eben diese Art der Bildung gilt als „Herausforderung im 21. Jahrhundert“ (vgl. Schlüter/Strohschneider 2009), die es für eine Reintegration und Vervollkommnung des modernen, flexiblen, lebenslang lernenden Individuums bzw. der dynamischen wissensbasierten, globalisierten Gesellschaft zu bewältigen gilt.

Der Bildungsbegriff hat sich im deutschen Sprachraum etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts rasch verbreitet (vgl. Giesecke 1990, S. 78 ff.). Das Thema Bildung ist ein Kind der Aufklärung: Um mündig zu werden, selbst bestimmt handeln zu können und so etwas wie einen eigenen Lebenswurf fern der Vorstellungen der ständischen Gesellschaft, von Kirche und Politik, gestalten zu können, muss jedes Individuum über einen bestimmten Vorrat an Wissens- und Denkmöglichkeiten verfügen und in der Lage sein, diesen auch zu artikulieren. Bildung im humanistischen Sinne meint immer Menschenbildung: die *formation humaine*, durch die sich der Einzelne in Bezug zu seiner Umwelt zu erkennen, zu positionieren und weiterzuentwickeln vermag. Bildung ist also ein Prozess, eine Eigenschaft und ein Ziel zugleich, die immer aufgrund der jeweils geltenden Normen und Maßstäbe zu betrachten sind. Die Frage, welche Bildung wir für uns

und unsere Nachkommen wollen, bzw. wann eine Person, Gruppe oder Nation als gebildet bezeichnet werden kann, lässt sich nach dem Pädagogen Hartmut von Hentig (2004, S. 74 ff.) mit folgenden Kriterien beantworten:

1. Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
2. Wahrnehmung von Glück
3. Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen
4. Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
5. Wahrheit für letzte Fragen
6. Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica

Bei der Beschreibung des Lebenslangen Lernens als Phänomen einer sich durch Wissen begründenden, reflexiven modernen Gesellschaft, wird der Bildungsbegriff in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlicher Berechtigung als Ziel- und Legitimationsgröße, aber auch Struktur- und Prozesskomponente gebraucht. Es ist fraglich, ob dieser inflationäre Bildungsbegriff nicht gerade zur Reduktion oder gar zur „Unbildung“ (Liessmann 2006) führt: „Die Idee von Bildung, wie sie als Programm des Menschen vom Neuhumanismus formuliert und vom Bildungsbürgertum so recht und schlecht gelebt wurde, hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein. Diese Mechanismen funktionieren nicht nur jenseits einer Idee von Bildung, sondern setzen deren Abwesenheit geradezu voraus“ (ebd., S. 10). Andererseits brauchen wir gerade heute einen dynamischen, integrativen und normativen Bildungsbegriff, um die Prozesse des Lernens und Wissens gesellschaftlich zu verorten und zu bewerten. Es fehlt ein Begriff der reflexiven, der Bildung Nr. 2, um das Ergebnis der „Subjektivierung von Weltwissen“ gegenüber dem eher sozial strukturierten Prozess der Heran-Bildung (d. h. üblicherweise Erziehung, Aus- und Weiterbildung durch Institutionen und im Lebensalltag) abzugrenzen und zu entwickeln.

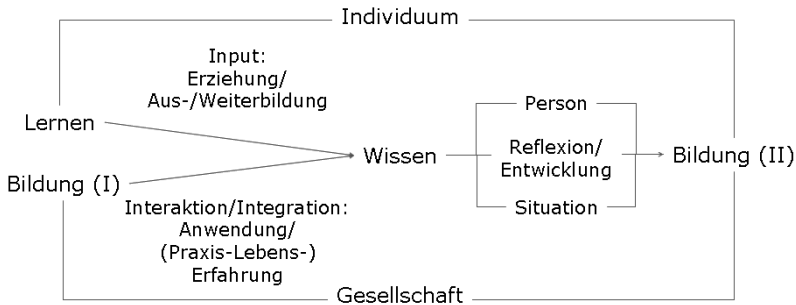


Abb. 2: Bildung – Lernen – Wissen

1.3 Varianten des Lebenslangen Lernens

Lifelong Learning vollzieht sich – je nach Hintergrund oder semantischer Kreativität – als wiederkehrender (OECD 1973), dauerhafter (Europarat 1970), lebenslanger (UNESCO/Faure u. a. 1972), lebensweiter (Baethge-Kinski/Bertelsmann 2012), lebensbreiter (Reischmann 2004), lebensbegleitender (EU 1996; BMBF 2001, 2008) oder auch lebenslänglicher (Dauber 1976, S. 49) Prozess mit formellen und informellen, selbstgesteuerten und institutionalisierten, intentionalen und eher beiläufigen Varianten des Erwerbs und der Verarbeitung neuen Wissens und neuer Erfahrungen. Allen die Erwachsenenbildung (Andragogik) inkludierenden LL-Konzepten ist gemein, dass sie überwiegend auf die Rolle des Subjekts, des aktiven Lerner fokussiert sind, und im Unterschied zu anderen Lernparadigmata die kognitiven oder verhaltenstheoretischen Gesichtspunkte des Lernens weitgehend hintanstellen.

Lernen in jeder Lebensphase

Die verschiedenen Etikettierungen und Ansätze differenzieren den Lernprozess nach seiner zeitlichen, inhaltlichen oder organisatorischen Spannweite und Pluralität. Die zeitliche Kategorisierung verweist auf die „quantitative Ausdehnung über die gesamte, individuell verfügbare Lebenszeit“ (Henze/Kellner-Evers 2009, S. 193). Das lebenslange, lebenslängliche, lebensbegleitende, lebensphasen- oder biografieorientierte Lernen bedeutet also ein grundsätzliches Mehr an Lernen innerhalb jedes Lebensalters und über dieses hinweg. „Das alte, eindimensionale, auf Kontinuität ausgerichtete Lebensverlaufsbild der Schule-Arbeit-Fami-

lie-Ruhestand-Sequenz ist überholt“ (Baltes 2001, S. 29). Die lernende Gesellschaft benötigt altersintegrative statt altersdifferenzierende Konzepte, also eine „dynamische Parallelisierung“ (ebd.) statt Sequenzierung der Lebensphasen und Bildungskarrieren.

Dass Lernen in jeder Lebensphase möglich und nötig ist, jedoch für unterschiedliche biografische Situationen unterschiedlich konzipiert sein muss, ist gerade für die Herausforderungen der Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung ein wesentlicher Aspekt. Angesichts des drohenden Fachkräftemangels und der demografischen Veränderung in Richtung einer immer älter werdenden Gesellschaft müssen Menschen ihre Beruflichkeit neu definieren und ein auf differenzierte persönliche Lebensphasen hin passendes Bildungsverhalten entwickeln – und auch gegenüber den Unternehmen und Anbietern von Aus- und Weiterbildung einfordern können. Besonders im Fokus steht dabei die möglicherweise anders zu bewertende und zu gestaltende Lernkompetenz älterer Beschäftigter, die als Träger von Wissen und Erfahrung im Markt zu halten und als Adressaten von Lernprozessen neu zu identifizieren sind.

Lernen in jedem Lebenskontext

Lebensweites Lernen (Lifewide Learning) akzentuiert gegenüber der lebenslangen Periodizität des Lernens die individuell unterschiedlichen Lern-/Lebenserfahrungen und -situationen als komplexen Gesamtzusammenhang, „welcher durch einen spezifischen Anforderungscharakter und durch bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -bedingungen gekennzeichnet ist“ (Henze/Kellner-Evers 2009, S. 194). Da dieser Zusammenhang die Institutionen der Jugend- und Erwachsenenpädagogik ebenso transzendiert wie die Stadien der Lernfähigkeit, -bereitschaft und -motivation, sind im Konzept des Lebensweiten Lernens sowohl beabsichtigte, selbst gesteuerte oder fremd organisierte als auch nicht intentionale und nicht formale Formen des „Lernens en passant“ (Reischmann 1995) involviert. Das – wissenschaftlich lange Zeit vernachlässigte – Lernen außerhalb der regulären Bildungssysteme, d. h. in anderen kulturellen, sozialen oder auch ganz privaten Lernfeldern wird hierbei fokussiert und im sogenannten „Lebenslang-Lebensweit-Ansatz“ in zwei aufeinander bezogenen Dimensionen integriert (vgl. Wingerter 2004, S. 1158).

Informelles Lernen im Lebensvollzug

Eine der wesentlichen Innovationen der LLL-Konzepte liegt in der gleichberechtigten Formulierung von institutionellen und nicht-institutionellen,

also formalen und nicht- oder non-formalen Lernsituationen. Während das formale Lernen das gezielte Erlernen bestimmter Inhalte innerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen mit allgemein gültigen Zertifikaten beschließt, führt das non-formale Lernen in Form von Kursen oder Seminaren zu nicht (immer) standardisierten und zertifizierten Ergebnissen und Abschlüssen. Das informelle Lernen geschieht im Unterschied zu beiden Formen vielfach unbeabsichtigt (nicht intentional) und kann daher als Gegenpol zum formalen, institutionalisierten Lernprozess gesehen werden.

Die pädagogische Diskussion um das informelle Lernen entstand in der Bildungsbewegung der 1970er Jahre. Etwa 20 Jahre später wurde der Begriff in die politische Debatte eingeführt, um einen neuen Schwerpunkt innerhalb der Strategie des Lebenslangen Lernens setzen und dieser damit zu einer größeren Popularität und Umsetzungschance zu verhelfen (vgl. Dohmen, 1996/2001). „Informelles“ Lernen meint dabei ein „existenzielles Lernen im Lebensvollzug, durch das die Menschen versuchen, neue Eindrücke, Informationen, Erfahrungen immer wieder zu einem persönlich geprägten Netz von jeweils mehr oder weniger stimmigen Vorstellungen, Deutungen und Urteilen zu verarbeiten und sich dadurch in ihrer Lebens- und Arbeitswelt als Personen mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten“ (Dohmen 2000, o. S.). Das informelle Lernen geschieht außerhalb der institutionellen Bildungskontexte als ein „nicht pädagogisch geplantes Gelegenheitslernen ‚draußen‘ in der modernen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt.“ Dabei ist es „nicht immer erfolgreich, (...) oft unvollkommen, unprofessionell, unzusammenhängend und unreflektiert“ (ebd.). Diese „rudimentäre und entwicklungsfähige Form des lebenslangen Lernens“, scheint jedoch weniger anstrengend als gemeinhin durch den Terminus des lebenslangen/-länglichen Lernens suggeriert und wird im Alltag ganz selbstverständlich, i. e. implizit und selbstgesteuert, praktiziert. Vor allem die Ende der 90er propagierten – in Deutschland durch die Erfahrungen der nach der Wiedervereinigung vielfach fehlgeschlagenen Aus- und Weiterbildungsoffensiven – „kompetenzentwickelnde“ Dimension des informellen Lernens (Dohmen 2001, S. 42 ff.) stellt dafür eine wesentliche konzeptionelle und inhaltliche Basis dar. (Vgl. die QUEM-Reporte 1992 ff. der vom BMBF und dem Europäischen Sozialfond eingerichteten Arbeitsgemeinschaft „Qualifikations-Entwicklungs-Management“.)

Die Didaktik der späten 90er Jahre vollzog auf der Basis des sogenannten „autodidactic turn“ (Arnold 1999) im „shift from teaching to learning“ (Barr/Tagg 1995) einen Paradigmenwechsel. Der darin begründete Ansatz des informellen Lernens birgt bis heute ein – weitgehend uneingelöstes – Reformpotenzial: Sowohl zur kompetenzorientierten Ausgestaltung von Bildung und Unterricht durch ein erlebnis-, problem-, phänomen-, praxis- und situationsbezogenes, selbstgesteuertes und reflektiertes Lernen (vgl. Dohmen 2000 o. S.) als auch zur Reintegration eher bildungsferner oder aus dem Bildungsprozess temporär ausgestiegener Bevölkerungsgruppen (vgl. ebd.), müssten entsprechende Strukturen und Prozesse etabliert und vor allem auch transparent, vergleichbar und bewertbar gemacht werden. Die gleichberechtigte Verankerung des nicht formalen Lernens in den Qualifikationsnormen, d. h. die Sichtbarmachung, Validierung und Zertifizierung informeller Kompetenzen, ist daher ein priorisiertes Thema der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. z. B. EU 2011).

2 Programmatik einer politischen Leitidee

Die Karriere des Lebenslangen Lernens als bislang unwidersprochener, prominenter bildungs- und gesellschaftspolitischer Leitidee vollzog sich zunächst in zwei Schritten: Die erste Phase kann auf die Zeit von den ausgehenden 60er Jahren bis zum Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts datiert werden. In der zweiten Phase befinden wir uns noch heute. Schuetze/Sawano/Fraiz (2004, zit. nach Wiesner/Wolter 2005, S. 20 ff.) charakterisieren diese beiden großen Entwicklungsstränge wie folgt: „While the earlier policy documents and documentations in the 1970s stressed the principles of equality of opportunity and social justice which a system of lifelong learning was supposed to enhance, more recent ones emphasize the role of lifelong learning as a mechanism for preparing a global economy and for individuals to find jobs“ (ebd.).

Die wissenschaftlichen und politischen Konzepte sind stets ein Kind ihrer Zeit. Heute versucht man, die bestehenden Stränge und Perspektiven im Sinne eines „inclusive“ – alle Perspektiven, inhaltlichen und zeitlichen Dimensionen und Institutionen der persönlichen Entwicklung, der persönlichen und beruflichen Biografie umfassenden – „understanding of lifelong learning“ (Wolter 2002, zit. nach Wiesner/Wolter 2005, S. 21) zu integrieren. Innerhalb dieses integrativen Ansatzes können jedoch (min-

destens) vier unterschiedliche Perspektiven ausgemacht werden (vgl. ebd., S. 20), die die Form und den Anspruch des Lebenslangen Lernens je unterschiedlich akzentuieren und begründen und so immer wieder ganz konkrete handlungsleitende Erkenntnisse generieren:

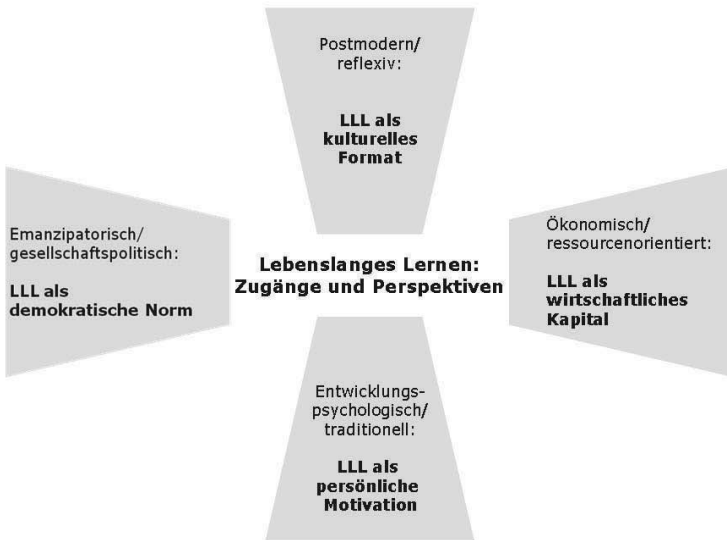


Abb. 3: Perspektiven des Lebenslangen Lernens (in Anl. an Wiesner/ Wolter 2004)

Je nach – idealtypischer – Orientierung bedeutet Lebenslanges Lernen also ein spezifisches Charakteristikum der postmodernen Wissenskultur, ein wirtschaftliches Potenzial, mit dem Individuen, Organisationen und Gesellschaften kalkulieren und in das sie investieren müssen, ein psychologisches Grundbedürfnis nach Entfaltung und Selbstverwirklichung, eine Möglichkeit des guten und gerechten Zusammenlebens – oder aber ein bisschen von allen gemeinsam. Eines ist jedoch sicher: Gleich welcher Zugang und welche Abstraktionsebene bei der Gestaltung des Konzepts gewählt wird, ob das Lernen ein ganzes Leben lang als Ideal oder als Qual erscheint, als Zumutung oder Chance – es ist in jedem Falle

keine Utopie mehr, sondern längst alltagsbestimmende wie zukunftsweisende Realität, „soziale Norm und subjektive Erfahrung“ (Kade/Seitter 1998, o. S.) zugleich. Diese bestmöglich und durchaus kritisch zu reflektieren und zu gestalten, ist ein Auftrag über die Institutionen und Disziplinen hinweg und bedarf einer Zusammenarbeit wirtschafts- und gesellschaftspolitischer, erziehungswissenschaftlicher, organisations- und entwicklungspsychologischer Kompetenz.

2.1 Die frühen Konzepte: Lebenslanges Lernen als gesellschaftliches Ideal

In den Nachkriegsjahren war das bundesdeutsche Bildungs- und Gesellschaftssystem durch massive Expansionen einerseits, andererseits aber auch durch erhebliche wirtschaftliche, soziale und strukturelle Herausforderungen gekennzeichnet, die dann zu den bis heute wohl größten Reformbewegungen in Kindergärten, Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen geführt haben.

Diagnose: Bildungskrise

Der Philosophieprofessor Georg Picht diagnostiziert die deutsche „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) als nationalen „Notstand erster Ordnung“ (ebd., S. 18), entstanden durch die „dumpfe Lethargie“ und „blinde Selbstgefälligkeit“ (ebd., S. 17) einer politischen Führungsriege, die die quantitativen und qualitativen Bedarfe im Bildungs- und Erziehungssystem vor allem an Pädagogen, Abiturienten und Hochschulabsolventen schlicht verschlafen hat. Um allein den mittleren Bedarf an Lehrern bis zum Jahr 1970 („Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970“, vorgestellt auf der Kultusministerkonferenz am 14. März 1963) zu decken, müssten alle Abiturienten sich für ein Pädagogikstudium entscheiden und dieses auch erfolgreich absolvieren (vgl. ebd., S. 22). Dass die Reaktionen auf diese Analysen später zu einer Lehrerschwemme geführt haben, ist ein anderes Thema. Wesentlich war die erstmals erkannte und deutlich formulierte Brisanz: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand.“ Denn: Wenn das Bildungswesen versagt, ist die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht“ (ebd., S. 17). Ein rückständiges Bildungswesen führt zu einem Verlust innen- und außenpolitischer Macht und setzt mit großer Wahrscheinlichkeit den sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft aufs Spiel. „Bildung ist Bürgerrecht“, überschreibt der Soziologe Ralf Dahrendorf ein Jahr darauf eine Artikelfolge, denn „der gesamte soziale

Status, vor allem aber der Spielraum an persönlicher Freiheit, ist wesentlich durch die Bildungsqualifikationen definiert“ (Picht 1964, S. 31). Philip H. Coombs, Gründer und Direktor des Internationalen Instituts für Bildungsplanung der UNESCO, warnte in diesem Zusammenhang gar vor einer „Weltbildungskrise“ (Coombs 1969), da trotz einer beispiellosen Bildungskonjunktur gleichzeitig der globale Analphabetismus sich enorm verbreiten konnte. Auch den – ökonomisch – boomenden Industrienationen gelingt es nicht, den Anforderungen an Wissen und Bildung in einer sich immer schneller verändernden Welt mit den bestehenden veralteten, starr strukturierten und vor allem nicht aufeinander abgestimmten und integrierten institutionellen Strukturen (vgl. Pongratz 1997, S. 3 f) gerecht zu werden.

Lebenslanges Lernen als Bildung für Erwachsene

Lebenslanges Lernen wurde in der deutschen Bildungspolitik zunächst ausschließlich über das Thema Erwachsenenbildung transportiert. Nachdem bereits 1960 der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gefordert hatte, diese „als freien, aber unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesens anzuerkennen und zu fördern“, wurde im „Strukturplan für das Bildungswesen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats von 1970 offiziell bestätigt, dass „Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme frühen organisierten Lernens (...) mit vorschulischen und schulischen Bildungsprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“ bilden muss (Dt. Bildungsrat 1970, S. 51, zit. nach Kuhlenkamp 2010, S. 10). Der 1974 erschienene Sammelband „Lebenslanges Lernen“ (Knöll 1974) trägt folgerichtig den Untertitel „Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis“. Dass Lebenslanges Lernen Weiterbildung bedeutet und „Weiterlernen lebenslang oder zumindest berufslebenslang“ (Schuetze 2005, S. 56) impliziert, war und ist sicherlich eine bedeutsame Erkenntnis. Zugleich sollte es jedoch als „vereinfachende Substitutionsformel für Erwachsenenbildung“ (Knöll 1998, S. 36) auch nicht darauf beschränkt werden. Interessanterweise wird bis heute im europäischen Strukturindikator „Lebenslanges Lernen“ (EU/Eurostat 2003 ff.) ausschließlich das Lernen der 25 bis 64-Jährigen erfasst. Die ersten im europäischen und internationalen Kontext entstandenen Konzepte gingen jedoch weit darüber hinaus und setzten eher an demokratiekritischen Überlegungen an, wie sie von Picht u. a. formuliert worden waren.

Lebenslanges Lernen als Demokratiepостulat

Die seit den 70er Jahren vor allem durch die Institutionen der europäischen Politik proklamierten Konzepte des „Lifelong Learning“ bzw. der „Education Permanente“ können weitgehend als visionäre Ideen mit reformerischem Anspruch gesehen werden, d. h. sie verbanden die demokratischen Ideale der Chancengleichheit und Partizipation mit dem bürgerlichen Anspruch, Systeme zu verändern und zu gestalten etwa in derselben Art und zur gleichen Zeit wie das Aufkommen der sogenannten „neuen sozialen Bewegungen“ in der westlichen europäischen Welt (vgl. Kraus 2001, S. 117). Das Neue an diesen Ansätzen war, dass erstmals „systematisch Krisen des ökonomischen Systems mit Strukturen des Bildungswesens verbunden wurden“ (Nuissl, Vorbemerkung zu Kraus 2001, S. 5). Vor dem weltpolitischen Hintergrund einer einerseits durch Blockkonfrontationen und antikoloniale Kämpfe, andererseits durch ein wachsendes Wohlfahrtsniveau und eine zunehmende Politisierung und Liberalisierung in allen Bereichen der Gesellschaft geprägten Zeit, waren die Reformforderungen in Erziehung, Bildung und Wissenschaft stets auch gesellschaftspolitische Postulate eines freien, gleichen und gerechten Zusammenlebens in einer besseren Welt.

Lebenslanges Lernen als soziale Lebensform

1970 rief die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) das Internationale Erziehungsjahr aus. Vom Europarat wurden 1971 unter dem Titel „Permanent Education“ („Permanente Erziehung“ oder auch „Ständige Weiterbildung“) die grundlegenden Veränderungen in Europa skizziert und die daraus folgenden Bildungserfordernisse als „Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ formuliert. Damit wurde der Grundstein für die politischen Begründungen einer neuen Form der über die gesamte Lebensdauer eines Individuums reichenden, formale und informelle Situationen umfassenden „éducation permanente“ gelegt und angesichts der herausziehenden Wissens- bzw. Lerngesellschaft als einzig mögliche Überlebenschance dargestellt (vgl. Dewe/Weber 2007, S. 60).

Dass bessere Erziehung ein besseres Leben fördert und ein sozialeres, weil ständig sich weiterentwickelndes und im gegenseitigen Austausch reflektierendes Verhalten evoziert, ist die zentrale Aussage des nach dem Leiter der internationalen UNESCO-Kommission Edgar Faure benannten Abschlussberichts „Learning to be“ (Faure u. a. 1972). Lernen

ist dabei ein zutiefst soziales Phänomen: Wir lernen von und für die Gesellschaft, in der wir leben. Faure u. a. beziehen sich dabei explizit auf das Ideal der griechischen Polis: „The city educated the man“ (ebd., S. 162). Erziehung in ihrer traditionellen institutionalisierten und segmentierten Form ist damit nicht mehr zeitgemäß, wissen die Autoren schon damals: „The very nature of the relationship between society and education is changing“ (ebd., S. 163). Diese wechselseitige Bedingung und Entwicklung beschreiben sie als „learning society“, in der Bildung in einem permanenten, ganzheitlichen und selbstbestimmten Prozess stattfinden muss: „Tomorrow's education must form a co-ordinated totality in which all sectors of society are structurally integrated. It will be universalized and continual. From the point of view of individual people, it will be total and creative, and consequently individualized and self-directed. It will be the bulwark and the driving force in culture, as well as in promoting professional activity“ (ebd.).

Lebenslanges Lernen ist hier Anspruch und Forderung zugleich und wird getragen von den humanistischen und aufklärerischen Idealen des „ganzen Menschen“ („complete man“, ebd., S. 153 ff.), der sich über die schier unendlichen Möglichkeiten des Denkens und Handelns bewusst ist, sein Wissen im Sinne des gesellschaftlichen Fortschritts einsetzt und zugleich Verantwortung für die möglichen Folgen übernimmt. Das Ideal der lernenden Gesellschaft dient den Bildungsprozessen aller Nationen als Programm: „Every individual must be in a position to keep learning throughout his life. (...) we propose lifelong education as the master concept for educational policies (...) for both developed and developing countries“ (ebd., S. 181, 182).

Lebenslanges Lernen als (berufliches) Qualifizierungsmodell

Die heutigen „trendy terms“ (Pongratz 1997, S. 4) des Lifelong Learnings wurden durch das CERl (Centre for Educational Research and Innovation) der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) mit der Studie „Recurrent education – A strategy for lifelong education“ komplettiert. Nach der öffentlichen Diskussion über die lifelong education bzw. éducation permanente galt das Modell der „rekurrenten Bildung“ als „Vorschlag einer neuen Alternativstrategie für den Bildungsbereich“ (OECD/CERl 1973, S. 9, zit. nach Kim 1994, S. 106), die vor allem auch den ökonomischen Qualifikationserfordernissen Rechnung trug. Im Unterschied zur unmittelbaren Sozialität von Bildung – wie sie im Faure-Bericht der UNESCO definiert wurde – geht die OECD von einem

mittelbaren Zusammenhang aus: Bildungserfolg ist also für den ökonomischen Erfolg verantwortlich und umgekehrt: „There is a close correlation – simultaneous and delayed – between changes in the socio-economic environment and the structures and forms of action of education“ (Faure u. a. 1972, S. 56). Damit stehen beide für die Entwicklungsfähigkeit, vor allem aber auch Prosperität einer Gesellschaft auf der Basis von Wachstum und Chancengleichheit über alle Lerngenerationen hinweg.

Nicht nur in der Schule, sondern vor allem auch danach und an vielen anderen Orten lernen wir, ist die erste Prämisse der OECD-Studie: Da „in einer Gesellschaft, die rapiden Veränderungen unterworfen ist, das ganze Leben [lang] ein Lernprozess stattfinden muss, und zwar nicht nur bei einigen wenigen Auserwählten, sondern bei jedem Einzelnen“ (OECD/CERI 1973, S. 10, zit. nach ebd.), kann das traditionelle Konzept wechselnder (Aus-/Wieder-)Lernphasen in Schule – Ausbildung – Praxis – Ruhestand nicht mehr funktionieren. Insbesondere die Fokussierung auf einen Lernort, i. e. die Schule, und eine Lern(lebens)phase, i. e. die Jugend, muss angesichts ständiger sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und technologischer Innovationen zugunsten pluraler Lernorte und kontinuierlicher, zyklisch wechselnder Bildungsphasen aufgegeben werden. Recurrent Education ist also einerseits ein Gebot der Ökonomie, da insbesondere die „langjährigen post-sekundären Ausbildungsgänge (...) ein rigides System der öffentlichen, aber auch der individuellen Qualifikationsplanung [schaffen] mit der Gefahr, dass Fehlentscheidungen nicht oder nur schwer zu revidieren sind“ (Dewe/Weber 2007, S. 61). Zum anderen scheint das klassische Prinzip des „Vorratslernens“ vor allem für die Erfordernisse der Berufspraxis nicht mehr zeitgemäß und muss durch eine Art „Intervall-Lernen“ (ebd.) wechselnder Ausbildungs- und berufspraktischer Phasen abgelöst werden. Damit verbunden ist eine bedarfsorientierte Neuorientierung aller pädagogischer Institutionen und Prozesse, die vom Kindergarten bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter aufeinander bezogen und in einem Gesamtkonzept sinnvoll aufeinander abgestimmt sein sollen (vgl. Hoch 2009, S. 33). „Recurrent education is a comprehensive educational strategy for all post-compulsory or post-basic education, the essential characteristic of which is the distribution of education over the whole life-span of the individual in a recurring way, i. e. in alternation with other activities, principally with work but also with leisure and retirement“ (OECD/CERI 1973, S. 24, zit. nach Jarvis 1983, S. 18).

Sowohl die Idee der „Lifelong education“ (UNESCO/Faure u. a. 1972) als auch der „Recurrent education“ (OECD/CERI 1973) setzen eine gesellschaftsgebundene und zugleich -formierende Bedeutung von Erziehung und Bildung voraus. Während jedoch die UNESCO in ihrem sehr weit gefassten bildungstheoretischen Konzept die Förderung der Erziehung, Wissenschaft und Kultur als globales Menschenrecht proklamiert und Lebenslanges Lernen als demokratische Chance auf Teilhabe definiert (vgl. Zeuner 2011, S. 584, Dewe/Weber 2007, S. 63), begründet die OECD ihr Lernmodell als (bildungs-)ökonomische und arbeitsmarktpolitische Konsequenz, derer es zu einer besseren Abstimmung, gegenseitigen Durchdringung und Systematisierung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, Erwachsenen- und Hochschulbildung sowie formaler, nicht-formaler und informeller Lernsituationen bedarf (vgl. Kuhlenkamp 2010, S. 18).

2.2 Die Programme der 90er: Lebenslanges Lernen als Projekt der Wissensökonomie

In den 90er Jahren wurde das Konzept des Lebenslangen Lernens sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext wieder aufgegriffen. Das Thema Bildung(skrise) war durch die fortschreitende Globalisierung und Virtualisierung der Arbeits- und Lebenswelt, aber auch durch neue, institutionalisierte Formen des Umgangs mit Wissen in den Unternehmen sowie durch das Aufkommen und die Äußerung veränderter, individueller und flexibler Bildungsbedarfe in der Gesellschaft wieder hoch aktuell.

Bildung für das 21. Jahrhundert

Die Europäische Kommission publizierte 1995 als Ergänzung zu ihrem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ (1994) das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.“ Da die allgemeine und berufliche Bildung als Motor „zur Wiederbelebung des Wachstums sowie zur Wiederherstellung der Wettbewerbsfähigkeit und eines hohen Beschäftigungsniveaus“ (EU 1995) identifiziert wurde, riefen das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union 1996 das Jahr des Lebensbegleitenden Lernens aus, um die grundlegenden Anforderungen eines Vorrats von „Wissen, Können und gemeinsamen Grundkonzepten“ (ebd.) für die europäischen Länder zu

klären: Einem lebensbegleitenden Lernen kommt eine wesentliche Rolle bei der Aufgabe zu, die persönliche Entfaltung dadurch zu gewährleisten, dass Werte wie Solidarität und Toleranz vermittelt und eine Teilnahme des einzelnen an den demokratischen Entscheidungsprozessen gefördert wird. Lebensbegleitendes Lernen ist auch entscheidend für die Verbesserung der langfristigen Beschäftigungsaussichten“ (ebd.).

Der verborgene (Kompetenz-)Schatz

Unter dem Titel „Learning: the treasure within“ erschien 1996 (Dt.: Delors 1997) der Bericht einer internationalen Expertenkommission der UNESCO, die unter dem Vorsitz des ehemaligen Präsidenten der EU-Kommission, Jacques Delors, die Varianten, Zielsetzungen und Strategien einer „Bildung für das 21. Jahrhundert“ erarbeitet hatte. Bildung sei, so heißt es darin, kein Wundermittel, „no magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained“ (Delors u. a. 1996, S. 11). Aber sie ist das erste Werkzeug, die dringlichste gesellschaftliche Utopie „to foster a deeper and more harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war“ (ebd.). Denn bei den Spannungsfeldern zwischen dem Einzelnen und der Welt, zwischen Tradition und Moderne, zwischen Markt und Menschlichkeit etc. kann nur durch Wissen und Bildung vermittelt werden vgl. ebd., S. 17).

In der globalen wissensbasierten bzw. lernenden Gesellschaft bedeutet die Kompetenz immer wieder neu und immer Neues lernen zu können, „the central role of brainpower and innovation“ (ebd.) das wichtigste Kapital, der – bislang – verborgene Schatz, den es zu heben gilt. Lernen ist zwar ein Gebot der Wissensökonomie, kann jedoch, um die Weiterentwicklung der Gesellschaft als Ganzes voranzutreiben, nicht auf eine ökonomische Kategorie reduziert werden. Bildung (als Ziel- und Statusfunktion des Lernens) zielt daher in einem sehr umfassenden Sinne auf das bestmögliche Überleben und Zusammenleben selbstverantwortlicher Individuen und wird in einem 4-Säulen-Modell („pillars“) ganzheitlich definiert: Lebenslanges Lernen („learning throughout life“) setzt sich zusammen aus dem „learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be“ (ebd., S. 21) und bildet so den Herzschlag der menschlichen Gesellschaft (vgl. ebd., S. 20). Diese sogenannten UNESCO-Prinzipien sind bis heute grundlegend für integrative Konzepte des LLL (z. B. im ELLI-Index, Hoskins/Cartwright/Schoof 2010).

Obwohl der UNESCO-Report das Lernfundament der Wissensgesellschaft so breit definiert, fokussierte die zeitgenössische Rezeption vor allem die wirtschaftlichen Aspekte darin. Die – bereits nach Schätzungen der Faure-Kommission – auf 50 % bezifferten brachliegenden Kompetenzpotenziale, die es durch ein lebenslanges kompetenzentwickelndes Lernen zu heben und zu mobilisieren gilt (vgl. Dohmen 1997, S. 11), wurden von Institutionen wie OECD und Weltbank vor allem als Zeichen einer quantitativ zu erfassenden und weniger normativ zu bewertenden Demokratieproblematik erkannt und weiter verfolgt.

2.3 Aufbruch in ein vereintes Europa: Lebenslanges Lernen als integrative Bildungsstrategie

Das neue Jahrtausend ist geprägt durch eine Vielzahl bildungs- und gesellschaftspolitischer Programme und Projekte rund um das Lebenslange Lernen. Keine staatstragende Veranstaltung, keine politstrategische Publikation, die nicht das Thema LLL in irgendeiner Weise thematisieren oder danach betitelt sind. Der Begriff ist heute so populär wie nie und scheinbar universell als Anspruch, Forderung und Lösungsmodell nahezu aller sozialen, kommunalen, regionalen, nationalen und/oder internationalen Entwicklungsbelange einsetzbar. Bildung und Lernen gelten als Schlüsselfaktoren zur Umsetzung der sogenannten Lissabon-Strategie, die Länder der europäischen Union, „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wissensraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erreichen“ (EU 2000a, o. S.).

Die primär soziale Ausrichtung der frühen LLL-Konzepte und der ökonomische Fokus der späteren Programme sind darin in einer gemeinsamen Perspektive vereint. Denn „auf dem Weg in das Zeitalter des Wissens (...) – mit all seinen Konsequenzen für das wirtschaftliche, kulturelle und soziale Leben“ (EU 2000b, S. 6) kann der Schlüssel zur Wettbewerbsfähigkeit nur in den Menschen liegen, die diesen Wandel kognitiv und emotional begreifen, verarbeiten und ihr Handeln darin begründen: „Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld.

Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt

umzugehen. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist“ (ebd.). In der „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und [der] Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., S. 7) liegt somit die doppelte Funktion einer europaweiten, jedoch auch lokal und regional zu verwirklichenden LLL-Strategie.

Die politische Vision der Lissabon-Strategie kann als Überschrift über alle weiteren Initiativen bis 2010 gesehen werden. Im Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung“ (ET 2010) wird die europäische Vision für die deutsche Bildungslandschaft heruntergebrochen und im „Memorandum zum Lebenslangen Lernen“ (EU 2000b) mittels eines 6-Punkte-Katalogs programmatisch gefasst. Die darin formulierten „Botschaften“ können als Leitlinien verstanden werden, um die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Bürger in den Mitgliedsstaaten zu erhöhen.

Lebenslanges Lernen – 6 Grundbotschaften (vgl. ebd., S. 4 f., 12 ff.):

1. Die erforderlichen Basisqualifikationen für eine Teilhabe an der Wissensgesellschaft für alle durch einen allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen gewährleisten.
2. Die Investitionen in die Humanressourcen als wichtigstem Kapital einer Gesellschaft erhöhen.
3. Durch die Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden für das Lebenslange Lernen Innovationen in der allgemeinen und beruflichen Bildung einführen.
4. Insbesondere im Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens die Bewertung von Lernbeteiligung und -erfolg verbessern, um dadurch Qualifikationen anzuerkennen bzw. aufzuwerten.
5. Einen leichten Zugang zu Informationen und Beratungen über Lernmöglichkeiten europaweit und lebensweit schaffen.
6. Die Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen an die Lebenswirklichkeit und konkreten Bedürfnisse der Bürger annähern.

Abb. 4: 6 Grundbotschaften

Basierend auf den LLL-Botschaften des Memorandums wurden vielzählige institutionelle und bildungspolitische, kommunale, regionale, nationale und transnationale Initiativen entwickelt, um der Vision einer lernenden Gesellschaft zur Sicherung von Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhang mittels des Konzepts LLL Gestalt zu geben. Beispiele dafür sind die Veränderungen in der akademischen Aus- und Weiterbildung sowie der Hochschullandschaft, wo unter dem Stichwort „Bologna-Prozess“ ein enormes Reformprojekt zur Internationalisierung, Standardisierung, Evaluierung und Akkreditierung der Studieninhalte und -formen, aber auch zur Flexibilisierung, Virtualisierung und Mobilisierung der zeitlichen und räumlichen Strukturen stattgefunden hat.

Mit neuen Instrumenten wie dem EU- oder Profil-Pass, dem Europäischen Qualifikationsrahmen, den ECTS- und Pisa-Standards wurden ebenfalls auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems erste Schritte zur Vergleichbarkeit und Angleichung regionaler und nationaler, aber auch formaler und non-formaler Bildungsergebnisse realisiert. Politisch unterstützt und öffentlich positioniert werden die Bemühungen um das Lebenslange Lernen europaweit durch das Programm zur Förderung des Lebenslangen Lernens in Europa (Europäische Kommission 2007-2013) und den Strategien für die „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ (ET 2020).

Von nationaler Bedeutung sind vor allem das Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF), die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ und die durch die Bund-Länder-Kommission entwickelten „Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004). So entstehen eine Fülle von Studien, Kontakt- und Vergleichsdaten, die allen Interessierten zur Verfügung stehen und den Prozess des Lebenslangen Lernens und der Mobilität der Lernenden katalysieren, Qualitätsmaßstäbe definieren und darüber hinaus die Innovativität und Kreativität der Systeme sowie das aktive Engagement und den sozialen Zusammenhalt der Bürger unterstützen (vgl. ET 2020).

Europarat	Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy	1971
UNESCO	Learning to be. The world of education today and tomorrow. (Faure-Bericht)	1972

OEDC/CERI	Recurrent Education - A strategy for life-long Learning	1973
Europäische Kommission	Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft	1995
OECD/CERI	Lifelong Learning for all / Jahr des lebensbegleitenden Lernens	1996
Deutsche UNESCO-Kommission	Delors-Bericht. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum	1997
UNESCO	Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter	1997
UNESCO	Bildung für alle (EFA)	2000
Europäische Kommission	Memorandum über Lebenslanges Lernen	2000
Europäische Kommission	Allgemeine und berufliche Bildung 2010 (ET 2010)	2000
Europäische Kommission	Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen	2002
The World Bank	Lifelong Learning and the global knowledge economy	2003
Europäische Kommission	Programm für Lebenslanges Lernen: Bildungschancen für alle	2007
Europäische Kommission	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen	2008
Europäische Kommission	Allgemeine und berufliche Bildung 2020 (ET 2020)	2009

Abb. 5: Übersicht über die wichtigsten internationalen Programme zum LLL

3 Zukunftskonzept Lebenslanges Lernen

3.1 Motor und Korrektiv der Wissensgesellschaft

Im Grunde war bereits vor einem halben Jahrhundert alles gesagt: Wir sollen, dürfen, wollen und müssen lebenslang lernen, um die Gesellschaft, in der wir leben, weiterzuentwickeln und selbst in dieser Gesellschaft überlebensfähig zu sein. Dass wir zum Lernen fähig sind, ist unser Potenzial. Und dass wir ein gewisses Bildungsniveau gemeinsam erreichen können, ist unser kulturell ebenso wie ökonomisch (geld-)werter, kapitaler Vorteil im globalen Wettbewerb. In der dynamischen Wissensgesellschaft, in der wir bereits leben, ist Lebenslanges Lernen keine Option mehr, sondern eine „institutionelle Realität, soziale Norm und subjektive Erfahrung, [die] gesellschaftsweit und biografieumfassend etabliert (...) ist [und] zu einem – mehr oder weniger – bedeutenden Motor kollektiver und individueller Entwicklung in modernen Gesellschaften avanciert“ (Kade/Seitter 1998, o. S.).

Denn ebenso wie die Entstehung der klassischen Bildungsstrukturen den Übergang von einer vormodernen zu einer modernen Gesellschaft markieren, kann auch das Lebenslange Lernen „diesseits und jenseits pädagogischer Institutionen“ als Reflexion einer sich durch die Vernetzung von Wissen, Arbeit und Individuum konstituierenden und kennzeichnenden Epoche gesehen werden (vgl. Hof 2009, S. 24, 31). Die grundlegende Fähigkeit, mit dieser Architektur des sozialen Raums umgehen und damit Verantwortung sowohl für die Gestaltung der eigenen Lebens- und Berufsbiografie übernehmen zu können, ist die Reflexion, d. h. die kritische Hinterfragung des bestehenden und aktive Bemühung um neues Wissen.

In einer Zeit, in der Bildung gleichsam popularisiert wird – z. B. im Rahmen fast täglich über die Kanäle flimmernder Fernsehshows – und als Ware feilgeboten wird – wie in dem Bestseller von Schwantz (1999) – geht es doch ganz im Gegenteil weniger um eine quantitative Erweiterung unseres Weltwissens, sondern vielmehr um eine qualitative Erweiterung der persönlichen und gemeinschaftlichen Kompetenz, Wissen einordnen, bewerten und nutzen zu können. „Im Mittelpunkt lebenslangen Lernens stehen weniger kulturell tradierte Bildungsinhalte oder Bildungstoffe, sondern Kompetenzen, generalisierbare anspruchsvolle personale Dispositionen, auf die eine Wissensgesellschaft angewiesen ist.

Zur Vermittlung bzw. zum Erwerb dieser Kompetenzen bedarf es einer neuen Lernkultur, durch die erst pädagogische Institutionen zu solchen des lebenslangen Lernens werden“ (Wiesner/Wolter 2005, S. 8). Das soziale Lernen als ein aktiver, selbstgesteuerter und interaktiver Prozess muss also inhaltlich neu strukturiert, didaktisch konzipiert, organisatorisch realisiert sowie vor allem gesellschaftlich popularisiert und abgestimmt werden, damit aus einer sinnvollen Kommunikation sinnstiftendes, d. h. nachhaltiges und erfolgreiches Handeln, resultiert. Da die soziale Interaktion in der modernen Wissensgesellschaft primär medienbasiert und -vermittelt verläuft, umfasst die LLL-Kompetenz über die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung und sozialen Kooperation immer auch eine kritisch formulierte Medienkompetenz (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 10 f), um als Lernkultur Sinn zu stiften und als Kulturtechnik Erkenntnis zu ermöglichen.

3.2 Megatrend Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen zählt zu den großen epochalen Trends der heutigen Zeit, von denen auszugehen ist, dass sie unser Leben in den nächsten 50 Jahren oder sogar noch darüber hinaus entscheidend prägen und verändern werden, und zwar nicht nur in Teilbereichen, sondern in unserer gesamten gesellschaftlichen und privaten Existenz: „Das entscheidende Merkmal von Megatrends ist aber ihr ‚Impact‘. Sie verändern nicht nur einzelne Segmente oder Bereiche des sozialen Lebens und der Wirtschaft; sie formen ganze Gesellschaften um. Megatrends sind unbequem, komplex und bisweilen paradox.

Doch wenn wir sie richtig verstehen, helfen sie uns, die Zukunft nicht nur zu ahnen, sondern zu gestalten“ (Zukunftsinstitut 2013, o. S.). Als „Driving Forces“ (Horx 2013, o. S.) sind sie zum einen die Katalysatoren des gesellschaftlichen Wandels. Zum anderen unterstützen Sie die Menschen jedoch auch als ideelle Leitplanken, diesen gedanklich zu bewältigen und vor allem auch so zu gestalten, dass das soziale, ökonomische und ökologische Überleben gewährleistet werden kann. Megatrends sind die „Blockbuster“ aller Entwicklungsprozesse. „Sie verändern und durchdringen Zivilisationsformen, Technologie, Ökonomie, Wertesysteme (...), sind weitgehend Rückschlags-resistent und zeigen Auswirkungen in allen menschlichen Lebensbereichen“ (ebd.).



Abb. 6: Lernen im Kontext der gesellschaftlichen Megatrends (nach: Zukunftsinstitut 2013)

Lebenslanges oder schlicht „neues“ Lernen bzw. „neue Bildung“ zählen zu den identifizierten Megatrends in unserer Gesellschaft (vgl. dazu ebd. und Zukunftsinstitut 2013, o. S.). Dieser beschreibt, „wie sich Bildung im Zeitalter der Wissensexplosion verändert [und] im ‚War for Talents‘ der anbrechenden globalen Kreativ-Ökonomie (...) als Schlüssel zu einer hoffnungsvollen Zukunft“ (Zukunftsinstitut 2013, o. S.) gesehen werden muss. Das bedeutet, dass das Lernen selbst ein zu begreifendes Leitthema und Impetus des sozialen Wandels ist. Bei allen Veränderungen – ob diese die räumlichen, sozialen oder wirtschaftlichen Strukturen unseres Zusammenlebens, ein verändertes Wertebewusstsein, technologische Sprünge oder die altersmäßige und kulturelle Heterogenität des privaten und beruflichen Lebensumfelds betreffen – haben das jeweils verfügbare Wissen und die Prozesse des Lernens eine unterstützende und integrierende Funktion. Lebenslanges Lernen ist also maßgeblicher Trend und wesentliche Basisqualifikation für die Erfassung und Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft zugleich.

3.3 Erkenntnisse, Versäumnisse und Herausforderungen

Die großen Zukunftslinien sind skizziert – an der konkreten Ausgestaltung hapert es noch. Oder vielleicht ist es auch umgekehrt, dass nämlich gegenüber einer Fülle einzelner Ansätze und Maßnahmen der integrative Zusammenhang, die „Systemarchitektur“ des LLL sich noch nicht wirklich

erschließt. Ob nun der ganzheitliche Blick fehlt oder die Konkretisierung im Detail, ob eher ein lösungsorientierter Zugang hilfreich erscheint oder ein Mehr an konzeptioneller Leistung, ob nun die (ökonomischen) Treiber im Vordergrund stehen sollten oder die (sozialen) Rahmenbedingungen – in jedem Fall ist das Ziel, Lebenslanges Lernen als europaweite Bildungsstruktur einzuführen, bislang nur sehr unvollständig erreicht.

Einen Indikator für das erreichte Gesamtniveau gibt es nicht, jedoch werden die LLL-Bemühungen der europäischen Länder untereinander verglichen und transparent gemacht. Die von der Bertelsmann Stiftung (nach dem Vorbild des Canadian Council of Learning) entwickelten „European Lifelong Learning Indicators (ELLI)“ sowie die nationalen Einzelstudien „Deutscher Lernahtlas“ und „Kommunaler Lernreport“ bewerten die Aktivitäten nach den UNESCO-Dimensionen (Learning to know, to do, to live together, to be, Delors u. a. 1997).

Im aktuellen Ranking erreicht Deutschland nach den top-platzierten Ländern Dänemark, Schweden, Niederlande und Finnland mit einem zwar noch überdurchschnittlichen Ergebnis den 10. Platz (Vgl. Hoskins/Cartwright/Schoof 2010, S. 38.).

Das Lebenslange Lernen ist also im Vergleich zu seiner Entstehungsgeschichte deutlich populärer, konkreter und auch integrativer geworden. Lebenslanges Lernen schließt heute – theoretisch – die gesamte Biografie eines Menschen, das gesamte Spektrum formaler und informeller Bildungsinstitutionen und -prozesse sowie die ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekte des Lernverhaltens einer Gesellschaft mit ein. Gerade in dieser Komplexität liegt auch die größte Herausforderung, wie jüngst in einem Workshop des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des Programms „Lernen fürs Leben“ der Bertelsmann Stiftung (am 3. Juni 2013) zusammenfassend geurteilt wurde. Lebenslanges Lernen, der Terminus impliziert es bereits, ist ein Prozess, der mit jedem erreichten Teilziel, mit jedem differenzierten Forschungs- oder Handlungsschwerpunkt als Ganzes immer nur temporär zu fassen ist.

Setzt man voraus, dass Menschen generell neugierig sind und motiviert, Neues zu lernen und zu erfahren, um Entscheidungen über ihr Leben selbstständig treffen zu können, so bleibt angesichts der hohen Veränderungsintensität der Berufs- und Alltagswelt sowie einer vergleichsweise hohen Lebenserwartung nur die Option, die eigene physische und psychische Belastbarkeit gegenüber der explosionsartigen Zunahme an

Daten und Informationen durch eine entsprechende Lern- und Wissenskompetenz zu erhöhen. Wenn es ein unverrückbarer Tatbestand ist, dass wir alle künftig noch bewusster und aktiver lebenslang lernen dürfen, sollen und auch müssen, so sollten wir alles daran setzen, dieses auch zu wollen und zu können. Diese Lernbereitschaft zu wecken und Lernkompetenz zu vermitteln ist die aktuell dringendste Aufgabe der (Sozial-, Wirtschafts- und Bildungs-) Politik und wichtigster Maßstab aller Ergebnisse, die aus den formalen und informellen Erziehungs- und Bildungsprozessen heraus generiert werden. Menschen in ihrer jeweiligen auch bildungsfernen Lebenssituation zum Lernen zu bringen, realitätsnahe, inklusive Lernkontexte aufzubauen, niedrigschwellige Angebote zu formulieren, individuelle Lernberatungen und -begleitungen einzurichten, bestehende non-formale und informelle Kenntnisse zu bewerten und anzuerkennen, Durchlässigkeit und Übergänge zwischen den Institutionen zu fördern, die frühkindliche Pädagogik zu professionalisieren und zu integrieren, ... – die Engpässe und Herausforderungen auf der Baustelle des Gesamtgebäudes LLL sind weitgehend bekannt. Was fehlt, obwohl es der Bautätigkeit ja vorausgehen müsste, ist ein Plan und eine Definition von Teilzielen, um im privaten, schulischen, beruflichen, kommunalen, regionalen, nationalen oder internationalen Kontext eine umfassende LLL-Kultur auszuprägen. Basisqualifikation hierfür ist die „ermöglichungsorientierte“ und „kompetenzzentrierte“ Kultur eines „selbstorganisierten reflexiven Lernhandelns“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XIII) zu entwickeln und zu schützen. Daran sollten wir zuerst ansetzen, dies erfordert jedoch eine größere Offenheit – auch über die Interessen der sogenannten „Stakeholder“ (Staat, Arbeitgeber, ...) – Innovationsfreude und Zusammenarbeit als bisher – und muss schlicht immer wieder aufs Neue gelernt werden.

4 Literatur

- Arnold, R. (1999): Vom autodidactic zum facilitative turn – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R./Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, Bd. 1, S. 3–14
- Arnold, R./Lermen, M. (2007): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – Neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Ders./Giesecke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, Bd. 2, S. 45–60

- Baethge-Kinski, V. (2012): Lernen ganzheitlich erfassen – Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Lernreport dargestellt werden kann. Konzeption eines kommunalen Lernreports. Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_36136_36140_2.pdf
- Baltes, P. B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament, H 36/2001, S. 24–32
- Barr, R. B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In: Change, Vol. 7/No.6, o. S. URL: <http://www.maine.edu/pdf/BarrandTagg.pdf>
- Bechtold, G./Knoll, M./Seeger, M.S. (2011): Lifelong Learning: Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6. Jg., H. 3, S. 99–110
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2001): Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. URL: http://www.bmbf.de/pub/aktions-programm_lebensbegleitendes_lernen_fuer_alle.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. URL: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010): EU-Bildungspolitik. URL: http://www.bmbf.de/pub/eu_bildungspolitik.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. URL: [BMBF_DQR_Dokument_DE.pdf](http://www.bmbf.de/pub/BMBF_DQR_Dokument_DE.pdf)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013): Bildung und Forschung in Zahlen. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesre-

publik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. H. 115. URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/325/pdf/heft115.pdf>

Cohen, W. (1975): Lifelong Learning – A Definition and a Challenge. In: Educational Leadership, Nov. 1975, S. 83–83. URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197511_cohen.pdf

Coombs, P. H. (1969): Die Weltbildungskrise, Stuttgart 1969

Delors, Jacques u.a. (1997): Lernfähigkeit – Unser verborgener Reichtum. Bericht der Deutschen UNESCO-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied u. a. Engl. Zitate nach: Ders. u. a. (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. Unesco Publishing. URL: http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf

Dewe, B./Weber, P. J. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bielefeld

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Dohmen, G. (1997): Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 39/ Juni 1997, S. 10–26. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_02.pdf

Dohmen, G. (2000): Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren. Expertise Juli 2000. URL: http://www.die-frankfurt.de/efil/expertisen/dohmen00_11.htm

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. URL: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart

- EU (1995): Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996). Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften. 26.10.1995. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1995:256:0045:0048:DE:PDF>
- EU (2000a): Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rats am 23./24. März 2000 in Lissabon. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- EU (2000b): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>
- EU (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
- EU (2007a): Action Plan on Adult Learning. It is always a good time to learn. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>
- EU (2007b): Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. URL http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/li-learning/keycomp_de.pdf
- EU (2010): Studie über die europäische Terminologie in der Erwachsenenbildung im Hinblick auf eine einheitliche Sprachregelung sowie ein einheitliches Verständnis und die Beobachtung des Sektors. Zusammenfassung der Studie EAC/11/2008. URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/adultsum_de.pdf
- EU (2011): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2008_kom_eqr_broschuere.pdf
- Elfert, M. (2011): Gibt es ein Recht auf Lebenslanges Lernen? Der globale Bildungsdiskurs aus menschenrechtlicher Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2, S. 35–38
- Fathke, R./Merkens, H. (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden.
- Faure, E. et al. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. UNESCO. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/>

- 0000/000018/001801e.pdf. Dt.: Wie wir leben lernen – Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- Giesecke, H. (1990): Einführung in die Pädagogik. Weinheim
- Giesecke, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom Lebenslangen Lernen. In Arnold, R. / Giesecke, W. (Hrsg.). Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, Bd. 2., S. 93–120
- Gruber, E. (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung at: Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens, H. 2/2007. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>
- Hentig, H. v. (2009): Bildung. Ein Essay. 8. Aufl., München, Wien
- Henze, A. / Kellner-Evers, J. (2009): Auf der Suche nach dem reflexiven, autonomen Lerner – Leitfigur für die Bewältigung einer „komplexen Welt im Umbruch. In: Alheit, P./Felden, H. v. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biografieforchung. Wiesbaden, S. 191–216
- Hof, Ch. (2009): Lebenslanges Lernen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 4. Stuttgart
- Horx, M. (2013): Die Macht der Megatrends .Wie die großen Wandlungskräfte unsere Welt verändern. URL: <http://www.horx.com/Reden/Macht-der-Megatrends.aspx>
- Hoskins, B./Cartwright, F./Schoof, U. (2010): Wo steht Deutschland beim lebenslangen Lernen? ELLI-Index Europa 2010. Hrsg.: Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh
- Jarvis, P. (1983): Professional Education. New Patterns of Learning Series. Kent, GB
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen Lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 51–60, hier nach: Virtuelle Konferenz: Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft, 11/1998. URL: <http://wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungsrisiko.pdf>

- Kim, M.-S. (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg
- Knoll, J. (1997): „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen. In: DIE (Hrsg.) (1997): a. a. O., S. 27–40
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen Entwicklung einer Leitidee. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Kuhlenkamp, D. (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster u. a.
- Lang, C. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Remdich, S./Utsch, A. (2007): Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. URL: http://www.quartaere_bildung.de/pdf/lebenslanges_lernen_leuphana.pdf
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien
- Mandl, H./Krause U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145, November 2001. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. URL: http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf
- Nowotny, H./Scott, P. / Gibbons, M. (2008): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. 3. Aufl., Weilerswist
- OECD/CERI (1973): Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. Dt.: Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel: ein Beitrag des Zentrums für Bildungsforschung und -innovation (CERI) der OECD. Hrsg. vom ständigen Sekretariat der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. o. O. 1974
- OECD/CERI (2007): Qualification Systems. Bridges to Lifelong Learning. o.V. (2012): Gesichter und Geschichten. Das Programm für lebenslanges Lernen in Deutschland. Gemeinsame Broschüre der Nationalen Agenturen in Deutschland URL: <http://www.lebenslanges-lernen.eu/>
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.

- Pongratz, L. A. (2007): Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5–18. URL: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Lebenslang-Lernen.pdf>
- Reischmann, Jost (1995): Lernen 'en passant' – die vergessene Dimension: die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: GdWZ. Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland. Heft 4/6, Jg. 1995, S. 200–204
- Reischmann, J. (2010): Das Konzept des lebensbreiten Lernens. Vom „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen und „lebensbreiter Bildung“. URL: <http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/andragogy/jr/10-ZehnLernformen.pdf>
- Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hrsg.) (2009): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin
- Schuetze, H. G./Sawano, Y. / Fraiz, T. O. (2004): Lifelong Learning. Thematic Commission at 12th World Congress of Comparative Education Societies. Unpublished
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. – Alles, was man wissen muss. 26. Aufl., Frankfurt a. M. 2006
- Spitzer, M. (2012): Langsam, aber sicher. Gehirnforschung und das Lernen Erwachsener. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 38–40
- Straka, G. A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Kompetenz 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Münster u. a., S. 15–70
- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München
- Wingerter, Ch. (2004): Die empirische Erfassung des Lebenslangen Lernens. Eine Methodenuntersuchung unter Verwendung der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 10/2004, S. 1156–1166. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/LebenslangesLernens102004.pdf?__blob=publicationFile

Zeuner, Ch. (2011): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., Wiesbaden, S. 583–698

Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Hrsg. vom BMUKK. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Materialien zur Erwachsenenbildung, H. 2/2007. URL: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf

Zukunftsinstitut (2013): Megatrends – Die großen Treiber der Gesellschaft. URL: <http://www.zukunftsinstitut.de/megatrends>