

Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde

Autoren: Christine Zeuner und Silke Schreiber-Barsch

Erschienen 2018 in EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (ISSN 2191-8325), 46 Seiten, (Seite 1)

*Enzyklopädie EEO
Erziehungswissenschaft
Online*

Alle Artikel dieser Ausgabe

- [Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung](#)
- [Ganztagschulen als neue Organisationsformen - Entwicklungen und Evaluation](#)
- [Berufliche Fachdidaktik Informationstechnik](#)
- [Didaktik und Methodik berufsfachlicher Lehr-Lern-Arrangements - ein Überblick](#)
- [Recht und Weiterbildung](#)
- [Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger](#)
- [Motivation von Lehrkräften](#)
- [Anthroposophie und Waldorfpädagogik - ein Spannungsfeld](#)
- [Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik](#)
- [Steuerung im Elementarbereich: Traditionen, Entwicklungen und Herausforderungen](#)
- [Kinder- und Jugendarbeit und Flucht - Die Reaktion der Jugendarbeit auf "die Neuen"](#)
- [Kinder- und Jugendarbeit und Prävention](#)
- [Versuche, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen](#)
- [Menschenkunde und Unterrichtspraxis](#)
- [Interkulturelle Bildung als Allgemeine Bildung](#)
- [Kinder in der Kinder- und Jugendarbeit](#)
- [Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde](#)
- [An den Rändern der Erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen sowie genderqueeren \(Kindern und\) Jugendlichen](#)
- [Akademische Bildung im Alter - ein Überblick zum Forschungsfeld](#)
- [Der Bologna-Prozess und die institutionellen Veränderungen der Universität](#)
- [Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit](#)

**Silke Schreiber-Barsch,
Christine Zeuner**

***Lebenslanges Lernen: Positionen,
Konzepte, Programmatiken, Befunde***

46 Seiten

Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; ISSN 2191-8325

Fachgebiet/Rubrik: Erwachsenenbildung, Lernen im Erwachsenenalter
hrsg. von Christine Zeuner

© Beltz Juventa · Weinheim und Basel

2018, DOI 10.3262/EEO16180393

Abstract: Der Beitrag setzt sich aus historischer, theoretischer und forschungsorientierter Perspektive mit der Entwicklung von Konzepten und Diskursen zum Lebenslangen Lernen auseinander. Er zeigt einerseits, dass vor dem Hintergrund weltweiter Demokratisierungsprozesse seit den 1970er Jahren Konzepte entwickelt wurden, die darauf zielten, Menschen über Lebenslanges Lernen Wege zur gesellschaftlichen und politischen Partizipation zu eröffnen – im Sinne von Aufklärung und Emanzipation. Andererseits spielten ökonomische Entwicklungen eine erhebliche Rolle. Die westlichen Industriestaaten wurden seit den 1960er Jahren zunächst in Dienstleistungsgesellschaften, später in sog. „Wissensgesellschaften“ transformiert. Die Folge waren grundlegende Veränderungen der Arbeitsmärkte und steigende Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte. Lebenslangem Lernen wurde, ökonomischer Zweckrationalität folgend, nun v.a. die Aufgabe zugesprochen, dauerhaft die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitskräften zu sichern. Von den Menschen wurde eine ständige Anpassung an neue Verhältnisse erwartet, was Einfluss nahm und nimmt auf biographische Entwicklungen einerseits und die Veränderung von Bildungssystemen und Lerninfrastrukturen andererseits. Die vielfältigen Konzepte zum Lebenslangen Lernen stehen bis heute in diesem Spannungsverhältnis, das sich theoretisch zwischen bildungstheoretisch-kritischen und ökonomisch-funktionalistischen Positionen bewegt.

Schlüsselbegriffe: Lebenslanges Lernen, Ideen und Konzepte, Demokratisierungsprozesse, Aufklärung und Emanzipation, Qualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit, Bildungspolitik, Lerninfrastruktur, Biographie/Sozialisation/Milieu, individuelle Lernprozesse, Kritik

Inhalt

Einleitung	2
1. Grundlegende Koordinaten: Historische Wurzeln – Lebenslanges Lernen als Konzept – Definitionsrahmen	3
1.1 Historische Entwicklungszüge: Von der Idee zum Konzept.....	3
1.2 Motive der Konzeptualisierung	5
1.3 Definitionsrahmen des Lebenslangen Lernens.....	6
2. Bildungswissenschaftliche Dimension: Theoretische Verortungen von Konzepten zum Lebenslangen Lernen	8
2.1 Bildungsökonomisches Konzept	11
2.2 Kritisch-pragmatistisches Konzept	12
2.3 Bildungstheoretisch-kritisches Konzept.....	14
3. Bildungspolitische Dimension: Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip von Bildungsprogrammatik 1970 – 2000.....	16
3.1 Die erste Generation: 1970 – 1975	17
3.2 Die zweite Generation: 1990 – 1999	18
3.3 Die dritte Generation: 2000 – ?	20
3.4 Exkurs: Die internationalen Schlüsselkonzepte zum Lebenslangen Lernen aus der Sicht der deutschen Bildungsdiskussion	21
4. Lebenslanges Lernen: Aktuelle Befunde, Forschungs- und Themenfelder	24
4.1 Erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurs: Theoretische Auseinandersetzungen	25
4.2 Bildungspolitischer Diskurs: Agenda-Setzungen auf internationaler und nationaler Ebene	26
4.3 Empirische Befunde zum Lebenslangen Lernen.....	28
4.4 Aktuelle Diskurse zum Lebenslangen Lernen in Deutschland	31
5. Ausblick	38
Literatur	40

Einleitung

Lebenslanges Lernen ist eine in der Geschichte der Pädagogik tief verwurzelte Idee. Im Kern geht es um die Bedeutung von menschlichen Lernprozessen, die als unabgeschlossen (Lebensspanne), als unbegrenzbar (Inhalte) und als divers (in ihren Ausdrucksformen) anzusehen sind. Lernen wird verstanden als anthropologische Grundkonstante und Baustein menschlicher Entwicklung. Im gleichen Zuge sind die Annahmen einer pädagogischen Beförderung von Lernen und Bereitstellung von Lernmöglichkeiten über die Jahrhunderte hinweg unterschiedlich interpretiert und konzeptionell ausgestaltet worden. Die Idee des Lebenslangen Lernens entfaltete so seit Mitte des letzten Jahrhunderts eine hohe Strukturierungskraft für die

erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung, Theorie und Praxis, vor allem im europäischen und anglo-amerikanischen Raum. Seither wird sie entsprechend den Interessen federführender Akteure adaptiert; orientiert an politischen Rahmenbedingungen, Theoriekonjunkturen und zeitgeschichtlichen Epochen. Die Kritik am Lebenslangen Lernen drückt sich nicht zuletzt im Schlagwort eines lebenslänglichen Lerndiktats der Wissensgesellschaft aus.

Es eröffnet sich insofern ein vielschichtiger, erwachsenenpädagogisch höchst relevanter und weiterhin aktueller Gegenstandsbereich. An Konzepten des Lebenslangen Lernens lassen sich nicht nur zentrale bildungswissenschaftliche Theoriestränge nachzeichnen, sondern sie dokumentieren über die rein programmatische Ebene hinaus die seit den 1970er Jahren laufende theoretische wie praktische Auseinandersetzung um die Realisierung umfassender Lerninfrastrukturen. Hierzu folgert aktuell die Kultusministerkonferenz in ihrer Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“: „Lebenslanges Lernen gewinnt in der Bildungsbiographie Erwachsener als längster Baustein in der Bildungskette weiter an Bedeutung und der Weiterbildungsbedarf wird zunehmen“ (KMK 2017, S. 47).

Ausgangspunkt des Beitrages ist es, Theorie, Empirie und Forschungsansätze zum Lebenslangen Lernen systematisierend darzustellen. Während inzwischen im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs eine Reihe unterschiedlicher Aufarbeitungen und Strukturvorschläge zu diesem Gegenstand vorliegen, legt der Beitrag besonderes Gewicht auf eine historische Verortung des Gegenstandes (Kap. 1) und eine Verschränkung theoretischer Positionen und bildungspolitischer Programmatiken zum Lebenslangen Lernen seit den 1970er Jahren (Kap. 2 und 3). Dies bietet den notwendigen Referenzrahmen, um auf aktuelle erwachsenenbildungswissenschaftliche Befunde, Themen- und Forschungsfelder zum Gegenstand des Lebenslangen Lernens zu verweisen (Kap. 4) und Anknüpfungspunkte für die perspektivische Fortführung der Diskussion zu kennzeichnen (Kap. 5).

1. Grundlegende Koordinaten: Historische Wurzeln – Lebenslanges Lernen als Konzept – Definitionsrahmen

1.1 Historische Entwicklungszüge: Von der Idee zum Konzept

Lebenslange Lernprozesse stellen eine *anthropologische Grundkonstante* dar. Sie ereignen sich geplant oder zufällig, organisiert oder autodidaktisch, expansiv aufgrund subjektiver und individuell begründeter Interessen oder auch defensiv, um von außen gestellten Anforderungen Genüge zu tun (vgl. Holzkamp 1995). Lernen ist nicht zu trennen vom Individuum; die physiologischen, psychischen und sozialen Voraussetzungen zum Lernen sind tief im Menschen angelegt und eng gekoppelt an seine sozio-strukturelle Lebenslage zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort.

1.1.1 Historische Formen: Eigenleistungen und ‚glückliche Fügungen‘

Die Idee eines Lernkontinuums auch über die Altersphase von Kindheit und Jugend hinaus wird in *historischen Verweisen* bereits Vertretern der Antike zugeschrieben. Für die Neuzeit im Zuge der Dynamik von Aufklärung, Industrialisierung und sich wandelnder Familienstrukturen werden vorwiegend Johann Amos Comenius (1592-1670), Martin Luther (1483-1546) und Marie-Jean Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794) als prominente Fürsprecher einer pädagogisch (und oft theozentrisch) begründeten Argumentation für lebenslange Lernprozesse ausgewiesen (vgl. im Überblick: Schreiber-Barsch 2007, S. 35 ff.).

In der gesellschaftlichen Realität standen jedoch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein formalisierte und abschlussbezogene Lernangebote fast ausschließlich (und meist männlichen) Kin-

dern und Jugendlichen zur Verfügung (Zeuner 2009; Olbrich 2001). Erwachsene hingegen waren für ihre Lernprozesse weitgehend selbst verantwortlich. Entlang aufklärerischer Bildungsmodelle lernten sie entweder autodidaktisch oder entwickelten gemeinsam mit Gleichgesinnten unterschiedliche Formate, die ihren Lern- und Bildungsbedürfnissen entsprachen. Ab dem 18. Jahrhundert trafen sich Menschen in Salons, es entstanden private Vereine, in denen Erkenntnisse aus Philosophie, Wissenschaft, Technik, Politik, Kunst, Literatur, Musik usw. ausgetauscht wurden. Unabhängig davon, welche gesellschaftlichen und sozialen Gruppen – Bürgertum, Handwerker, Arbeiterschaft, Frauen – zu welcher Zeit Lernprozesse gemeinschaftlich organisierten, es ging in der Regel darum, Interessen zu wecken, Neugier zu befriedigen, sich Wissen anzueignen, gesellschaftlich teilzuhaben, beruflich Fuß zu fassen usw. Im 19. und vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden schließlich Einrichtungen für Erwachsenenbildung gegründet, die teilweise öffentliche Förderung bekamen (Zeuner 2009).

Nach Überwindung der Adoleszenz-Maximum-Hypothese zu Anfang des 20. Jahrhunderts, die allein der Adoleszenz die höchste Lernleistungsfähigkeit zusprach, konnte die Idee des Lebenslangen Lernens eine hohe Strukturierungskraft entfalten. Entscheidend ist jedoch, dass diese *historischen Formen* einer je individuellen „Addition von Lernmomenten“ (Dräger 1979, S. 109) ihre Zielrichtung im Sinne persönlicher Bildungsprozesse allein „durch die glückliche Fügung und Gestaltungskraft des einzelnen Lerners“ (ebd., S. 118 f.) erhielten. Sie waren also in ihrer Realisierung höchst individuell und nicht Produkt gesellschaftlich gesicherter Angebots- und Förderstrukturen. Die von Erwachsenen im Laufe ihres Lebens initiierten Lernprozesse fußten vor allem auf subjektiven Begründungen und Interessen. Sie spiegelten eine Bildungsmodelle, bei der Bildung primär als Entfaltung der Person verstanden wurde.

1.1.2 Kristallisierungspunkt: Bildungsprogrammatische Konzepte

Der zentrale *Umbruch zur Weiterentwicklung der Idee im Sinne von bildungsprogrammatischen Konzepten Lebenslangen Lernens* begann Ende der 1960er Jahre (Dräger 1979; Schreiber-Barsch 2007). Im Zuge der Transformation hin zu Dienstleistungsgesellschaften und in dem allgemeinen Klima von Bildungseuphorie, Kritik am Beharrungsvermögen staatlicher Systemstrukturen und dem Vertrauen in die Mehrung gesellschaftlichen Wohlstands durch Technik und Humankapital setzte sich in den westlichen Industrienationen die Erkenntnis durch, dass gesellschaftliche, politische, soziale, technologische und ökonomische Veränderungen, durch die Menschen ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen verbesserten, gleichzeitig Gestaltung und Anpassung einforderten. Zugesetzt in dem Imperativ „Schritt halten!“ wird – bis heute – der Einzelne mit der Erwartung konfrontiert, sich auf Entwicklungen und Veränderungen einzulassen und sein Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu erweitern bzw. anzupassen.

In diesem gesellschaftlichen Kristallisierungspunkt wurde die Idee des Lebenslangen Lernens zu einem übergeordneten *bildungspolitischen Strukturprinzip* erhoben. Das Strukturprinzip erhielt eine prominente Position auf den bildungspolitischen Agenden und fand Ausdruck in wegweisenden Veröffentlichungen zu Konzepten zum Lebenslangen Lernen (vgl. Kap. 3). D.h. die vormals individuellen, additiven Lernmomente wurden zur Notwendigkeit: „die gesamtgesellschaftlich verwertete Quantität der aus subjektiver Interessiertheit geleisteten lebenslangen Lernarbeit schlug um in eine notwendige Qualität des Bildungssystems“ (Dräger 1979, S. 127). Das ‚geistige Kapital‘ wurde zum „dritten Produktionsfaktor“ (Recum 1967, S. 3), was zwangsläufig öffentliche Supportstrukturen zur Voraussetzung werden ließ:

„Es erwies sich, daß Weiterbildung zu einer Lebensnotwendigkeit nicht nur für das Individuum in der Gesellschaft geworden war, sondern eine Lebensnotwendigkeit dieser Gesellschaft selbst. Ein Bereich, der eine solch prominente Bedeutung für die Menschen und für den Fortbestand und die Fortentwicklung der Gesellschaft erlangt hatte, konnte aber nicht mehr der autonomen Regelung gesellschaftlicher Gruppen oder regionaler Gebietskörperschaften überlassen bleiben“ (Bungenstab 1975, S. 66).

Ökonomisches Wachstum, verbunden mit gesellschaftlichem und sozialem Wandel begründete in der Folge mehrmals bildungspolitische Richtungswechsel bei Konzepten Lebenslangen Lernens. In den Mittelpunkt wurden vorrangig *funktionale Zielsetzungen* gestellt, die von außen, d.h. von Gesellschaft, Politik oder Ökonomie gesetzt wurden – und bis heute werden.

Während es in den Industriestaaten primär darum ging, auf bestehenden Qualifikationsniveaus aufzubauen und vorrangig die berufliche Weiterbildung zu fördern (Picht 1972), stand zu jener Zeit auf der Ebene internationaler Organisationen die Idee im Vordergrund, zum ‚Wohle‘ der sog. ‚Entwicklungsländer‘ und ehemaligen Kolonien Grundbildungs- und Alphabetisierungsprogramme für die dortige Bevölkerung zu entwickeln und zu implementieren. Dies zielte nicht zuletzt auf die Absicherung des globalen Wohlstands und Weltfriedens. Die vornehmlich von der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) protegierte Kampagne globaler Grundbildungskonzepte, ausgehend von einer homogenisierenden „Eine-Welt“-Perspektive, verband die Konzepte Lebenslangen Lernens mit einem demokratiepädagogischen Anspruch: Lebenslanges Lernen solle die Menschen befähigen, sich sozial und politisch zu engagieren und den demokratischen Auf- bzw. Ausbau ihrer eigenen Gesellschaften zu unterstützen und zu gestalten (UNESCO 1947; Lengrand 1970).

Diese *Dualität in den Zielsetzungen* prägt Konzepte des Lebenslangen Lernens bis heute: Einerseits sollen sie die Entfaltung der Person als „politischer Mensch“ fördern, der als aufgeklärter Mensch politische Zusammenhänge begreifen und politisch handeln kann (Negt 2010, S. 211). Andererseits wird auf Grundbildung und berufliche Qualifizierung als Grundlage wirtschaftlicher Entwicklung ein besonderer Wert gelegt.

1.2 Motive der Konzeptualisierung

Die Idee des Lebenslangen Lernens wurde und wird in vielfältigen Facetten diskutiert. Ihre Protagonisten verfolgen Zielsetzungen, die zwischen subjektorientierten, emanzipativen Bildungsansprüchen einerseits und der Optimierung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit andererseits hin- und herschwingen. Dazwischen liegt ein eher pragmatischer Zugang zum Lebenslangen Lernen, der eine bildungstheoretische Perspektive auf das Individuum verbindet mit einer handlungsbezogenen Sicht auf die Gesellschaft, welches demokratietheoretische und ökonomische Ansprüche verknüpft (vgl. Kap. 2).

D.h. es ist zu unterscheiden zwischen *Ideen* zum Lebenslangen Lernen und den daraus abgeleiteten, handlungsbezogenen *Konzepten*, die entsprechend der definierten Zielsetzungen in spezifische Bildungs-, Lern- oder Qualifizierungsnarrative und -praktiken transferiert werden.

Es gibt folglich nicht *das* Konzept des Lebenslangen Lernens. Konzepte Lebenslangen Lernens sind weder ort- noch zeitlos, noch wertneutral. Sie wurden unter Rückgriff auf verschiedene theoretische Positionen der Bildungs- oder Sozialwissenschaften entwickelt und an die gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen der jeweiligen Gesellschaft und zeitgeschichtlichen Epoche rückgebunden (vgl. Kap. 3). Zentrale Variablen der Theorien, wie die gesellschaftliche und individuelle Zielsetzung von Bildung und/oder von Qualifikation, das Menschenbild, lerntheoretische Voraussetzungen sowie die Rolle des Staates sind unterschiedlich interpretiert worden und prägen die Ansätze entsprechend (vgl. Kap. 2, Tabelle 1). Welcher Schwerpunkt mit welcher Ausprägung verfolgt wird, kann insofern nur im Einzelfall beantwortet werden. Dennoch ist eine Zuordnung der Konzepte zu übergeordneten Kategorien möglich, wie Kapitel 2 und 3 zeigen.

Als zentrale Bezugspunkte und Legitimationsfolien in den national und international geführten Diskussionen um Lebenslanges Lernen fungieren weiterhin die Begründungsfiguren *globaler Modernisierungsprozesse* sowie eine *strategische Bewältigung des Wandels* (Schreiber-Barsch 2007, S. 40).

Im Anschluss an eine Phase des Wiederaufbaus nach dem 2. Weltkrieg prägten ab den 1970er Jahren der Wandel von Industrie- zu Dienstleistungsgesellschaften (heute wird von Wissengesellschaften gesprochen) sowie seit den späten 1980er Jahren Globalisierung und Internationalisierung der Wirtschaft die gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie veränderten das Zusammenleben der Menschheit und beeinflussten die weltweiten ökonomischen Strukturen. Wirtschaft ist nicht mehr nur regional oder national zu verstehen. Vielmehr haben globale Verflechtungen und der internationale Finanzsektor erheblichen Einfluss auf nationale wirtschaftliche wie politische Kontexte, gegenseitige Abhängigkeiten sind gestiegen (Zeuner 2015; 2015a).

Lebenslanges Lernen gilt als eine Möglichkeit, sich an Veränderungen anzupassen oder sie zu antizipieren. Nachdem unterschiedliche konzeptionelle Entwürfe in den 1970er Jahren von der UNESCO und der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) öffentlich gemacht wurden, intensivierte sich die Diskussion in den 1990er Jahren nach Ende des Ost-West-Konflikts. Die Erweiterung Europas sowie die Entwicklung der osteuropäischen Staaten spielten dabei ebenso eine Rolle wie der absehbare demographische Wandel. Konzepte Lebenslangen Lernens fanden ihren Weg in die bildungspolitischen Agenden von internationalen und supranationalen Akteuren wie der UNESCO, der OECD oder der Weltbank. Auch die Europäische Union (EU) bemüht sich spätestens seit der Veröffentlichung des „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ aus dem Jahr 2000 (Kommission 2000) und im Rahmen der Offenen Methode der Koordinierung (OMK) (vgl. Kap. 4.2), in den Staaten der Europäischen Union den Aufbau von Infrastrukturen für Lebenslanges Lernen zu unterstützen.

1.3 Definitionsrahmen des Lebenslangen Lernens

Die vielfältigen Interpretationen der Idee des Lebenslangen Lernens und der normativen Übersetzungsleistungen in Konzepte lassen ein breites Spektrum an Begrifflichkeiten und Definitionen erkennen.

1.3.1 Terminologie

In Deutschland hat sich der Begriff *Lebenslanges Lernen* durchgesetzt. Daneben finden sich zahlreiche Wortschöpfungen mit programmatischer Signalwirkung: Sie reichen von „Lebenslanger Bildung“ über „Lebensorientierte Bildung“ zum „Lebensbegleitenden Lernen“, „Lebensumspannenden Lernen“, zur „Bildung über den Lebenslauf“ oder zur „Lebenslänglichen Bildung“, wie es kritisch-ironisch apostrophiert wird.

Auf internationaler Ebene beherrschten Anfang der 1970er Jahre diejenigen Begriffe die Debatte, die in den Schlüsselkonzepten zum Lebenslangen Lernen publiziert worden sind (vgl. Kap. 3). So wurde im UNESCO-Kontext „lifelong education“ als ganzheitlicher Ansatz der personalen Entwicklung durch Bildung diskutiert. Der Begriff „recurrent education“ wurde als eher berufs- und arbeitsmarktbezogene Variante von der OECD favorisiert. Er zielte auf einen periodischen Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen. Eine weitere Bezeichnung firmierte in der Publikation des Europarates (Council of Europe u. CCC 1971) unter dem Begriff „permanent education“. Gängig im englischsprachigen Raum ist heute der Ausdruck „lifelong and life-wide learning“, im französischsprachigen als Entsprechung des in den 1970er Jahren propagierten Begriffs „éducation permanente“ die Bezeichnung „formation tout au long de la vie“.

Charakteristisch für die Terminologie des Gegenstandes „Lebenslanges Lernen“ ist somit zum einen eine Sprach- und, in der Folge, eine Übersetzungsvielfalt. Sie resultiert aus der Verwurzelung des Gegenstandes im internationalen Diskursraum und kann nicht immer adäquat gelöst werden. Zum anderen wurde „Lebenslanges Lernen“ seit den 1970er Jahren mit dem Vorwurf eines inflationär eingesetzten *Schlagwortes* bzw. *Containerwortes* bedacht, eines

rhetorischen, kontextkompatiblen Allheilmittels. Dies provozierte eher Abwertung und Fragmentierung als die Aufwertung des Gegenstandes.

1.3.2 Definitionsrahmen

Angesichts der terminologischen Unübersichtlichkeit ist es umso wichtiger, den Gegenstand anhand von Inhaltsdimensionen normativ einzugrenzen und so aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht zu fassen.

Die Idee Lebenslangen Lernens lässt sich anhand von vier Dimensionen beschreiben (Schreiber-Barsch 2007; Schreiber-Barsch/Zeuner 2007): „Zeit“, „Gesellschaft“, „Subjekt“ und „Arbeit“. Sie schließen auf *horizontaler* Ebene die gesamte Spannbreite non-, in- und formaler Lernformen, Lernarenen und Lerninhalten ein; auf *vertikaler*, chronologischer Ebene ist die Prämisse einer prinzipiellen Kontinuität der individuellen Lernbiographie Voraussetzung.

- *Dimension der Zeit*: Lernen ist, unabhängig davon, ob es organisiert, selbstgesteuert oder informell stattfindet, als konstitutiver Prozess des Lebens zu betrachten, der über alle Stufen und Bildungssektoren hinweg systemübergreifend gefördert und abgesichert werden muss. Prämisse ist die Anerkennung lebenslanger Lernfähigkeit.
- *Gesellschaftliche Dimension*: Lebenslanges Lernen impliziert Angebote zu schaffen und Lernprozesse zu initiieren, die als Ziel gesellschaftliche und politische Partizipation sowie individuell-kollektives Engagement und Auseinandersetzung auf lokaler wie globaler Ebene anstreben und einen gesamtgesellschaftlichen Dialog fördern.
- *Subjekt-Dimension*: Nicht mehr der Lehrende oder reine Wissensvermittlung stehen im Mittelpunkt, sondern das lernende Subjekt selbst mit seinen Lernbedürfnissen, Lerninteressen und Lernstrategien sowie seiner persönlichen Lernbiographie. Lernfähigkeit, Freude am Lernen und spezifische Kompetenzen zu vermitteln, stellen zentrale Elemente dar. Eine flexible Lerninfrastruktur sollte Möglichkeiten ihrer Aneignung eröffnen.
- *Dimension der Arbeit*: Qualifikationen, Zertifikate und verwertungsorientierte Kompetenzen sind definitiv nicht die einzige Dimension Lebenslangen Lernens, aber wesentliche Elemente. Es geht um die Sicherstellung von Zukunftsfähigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene und dies nicht nur für einige wenige, die bereits über ausreichende im-/materielle Ressourcen verfügen.

Ähnlich argumentiert Hof, die den Gegenstand des Lebenslangen Lernens in seinen pädagogischen Gestaltungsformen umreißt. So kennzeichne es sich über eine zeitliche Ausdehnung des Lernens (Lernalter, Lehr-Lernkulturen), eine räumliche Ausdehnung des Lernens (Vermittlungs- und Lernformen an Orten) und inhaltliche Ausdehnung (über kanonartige Vorstellungen von Wissen hinaus) (Hof 2009, S. 56 ff.).

Die Europäische Kommission 2001 definierte im gleichen Jahr im Rahmen ihrer Strategie einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens zu schaffen, Lebenslanges Lernen folgendermaßen:

„Insgesamt lässt sich ein Konsens über folgende vier allgemeine und komplementäre Ziele feststellen: persönliche Entfaltung, der aktive und demokratische Bürger, soziale Eingliederung und Beschäftigungs-/Anpassungsfähigkeit. Dass lebenslanges Lernen dieses breite Zielspektrum abdecken muss, kommt in der folgenden, erweiterten Definition zum Ausdruck [...] „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.*“ In dieser sehr breiten Definition spiegelt sich auch das gesamte Spektrum von Lernen wider, das auch formales, nicht-formales und informelles Lernen umfasst“ (Kommission 2001, S. 9).

Die Definition spiegelt die inhaltliche Bandbreite, die mit Konzepten des Lebenslangen Lernens abgedeckt werden soll, sehr deutlich.

Die Voraussetzung dafür, dass Lebenslanges Lernen tatsächlich eine Option für viele Menschen darstellt, ist die Übernahme von Verantwortung und zwar aller beteiligten Akteuren: Individuen, Staat, Markt und Zivilgesellschaft. Eine Realisierung Lebenslangen Lernens ist weder ohne Eigenleistung der Subjekte (Interesse), ohne öffentlichen Support noch ohne zivilgesellschaftliche Einbindung und Vielfalt denkbar.

- Die *individuelle Verantwortung* besteht darin, Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens in Anspruch zu nehmen und einen individuellen Beitrag an immateriellen und materiellen Ressourcen zu leisten – im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten.
- Die *staatliche Seite* muss eine vielfältige, transparente Angebotslandschaft schaffen sowie die rechtlich-formalen Rahmenbedingungen sichern. Damit wird eine adäquate Lerninfrastruktur für alle Bevölkerungsgruppen sichergestellt und deren Qualität gewährleistet.
- Der *private Bildungsmarkt* befördert die Vielfalt des Angebots; zugleich sollte er sich, über Fragen der Kundenorientierung, Effizienz und Evaluation hinaus, als Segment gesellschaftlicher Realität begreifen und ihn entsprechend sozialverantwortlich gestalten.
- Die *Zivilgesellschaft* ist als Akteur zwischen Privatbereich und Staat angesiedelt und bestimmt öffentliche Diskurse und kollektives Handeln mit. Sie ist dazu angehalten, die Partizipation in der Lern- und Bildungslandschaft in Form von Interessensgruppen, Verbänden, Initiativen usw. anzuregen, zu fördern und selbst zu gestalten.

Lebenslanges Lernen ist somit zu verstehen als Wechselspiel zwischen dem Recht und ebenso der Pflicht der Menschen, sich ein Leben lang zu bilden. Dies geschieht einerseits im Rahmen ihrer je spezifischen Möglichkeiten und Fähigkeiten und andererseits in Bezug auf die gesellschaftlich propagierten Anforderungen und die bereitgestellten Infrastrukturen.

Bezogen auf diese interdependente Dynamik lassen sich, unter Rückgriff auf wissenschaftstheoretische Positionen, unterschiedlich begründete Zielsetzungen, Schwerpunktsetzungen und Ausprägungen des Lebenslangen Lernens definieren. Diese verschiedenen Positionen haben die Idee des Lebenslangen Lernens über die Jahrzehnte hinweg theoretisch unterfüttert und die Ausgestaltung von Konzepten grundlegend geprägt.

2. Bildungswissenschaftliche Dimension: Theoretische Verortungen von Konzepten zum Lebenslangen Lernen

Das beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Affirmation von und Kritik an bestehenden gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen hat drei theoretische Positionen als grundlegenden Unterbau konzeptioneller Entwürfe des Lebenslangen Lernens hervorgetreten lassen, die in einem ersten Schritt eine *horizontale theoretische Systematisierung von Konzepten Lebenslangen Lernens* eröffnen (das Kap. 3 komplementiert dies in einem zweiten Schritt mit einer vertikalen chronologischen Systematisierung):

- Affirmation zeigt sich im Sinne von Akzeptanz und Anpassung an bestehende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse und deren Unterstützung durch Lebenslanges Lernen. Diese Position findet sich in ökonomisch begründeten Konzepten zum Lebenslangen Lernen. Lebenslanges Lernen wird in diesem Zusammenhang als ein Instrument individueller Anpassung an die Erfordernisse eines sich ständig verändernden Arbeitsmarktes interpretiert (Kap. 2.1).
- Kritik bezieht sich auf zwei Aspekte: Zum einen wird die affirmative Perspektive von Protagonisten einer bildungstheoretisch-kritischen Richtung kritisiert, da in ihr die Anpassung auf scheinbar unveränderbare und unbeeinflussbare Entwicklungen unhinterfragt über-

nommen wird. Zum anderen setzt die kritische Erziehungswissenschaft als inhaltliche Zielsetzung von lebenslangen Lernprozessen auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit. Sie soll Menschen befähigen, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse der Kritik zu unterziehen und durch politisches/gesellschaftliches Handeln zu verbessern. Dies schließt auch berufsbezogenes Lernen mit ein. Die Entfaltung der Person mit dem Ziel der individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit steht insofern gleichberechtigt neben dem ökonomischen Nutzen von Lernen (Kap. 2.3).

- Zwischen diesen beiden Positionen ist eine *kritisch-pragmatistische Perspektive* angesiedelt, die einerseits die kritische Dimension mit aufnimmt, andererseits aber auch – unter Rückgriff auf theoretische Positionen des Pragmatismus – Handlungsoptionen in den Blick nimmt und die praktische Umsetzung bildungspolitischer Zielsetzungen verwirklichen will (Kap. 2.2).

Konzepte zum Lebenslangen Lernen können also theoretisch verortet werden. Ihre Entstehung sowie ihre implizit und explizit formulierten Zielsetzungen lassen sich historisch ableiten und begründen. In Tabelle 1 werden Kategorien identifiziert, die als Konstituenten die jeweiligen Bildungskonzepte kennzeichnen, ihnen eine charakteristische Reichweite verleihen und über diverse Faktoren Auskunft geben: inhaltliche und (bildungs-)politische Zielsetzungen, die Rolle des Staates, Interessen der Lernenden, den didaktisch/methodischen und lerntheoretischen Bezug usw. Die Zielsetzungen sind jeweils zu verstehen als Reaktionen auf oder Antizipation von politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen (vgl. Kap. 1). Als politischer Rahmen gilt in der Regel die Entwicklung und der Fortbestand eines demokratischen Gesellschaftssystems und dessen Gestaltung, bei der der Bevölkerung sehr unterschiedliche Rollen zugestanden werden.

Die Tabelle 1 zeigt eine systematische Verortung der theoretischen Begründungen von Lebenslangem Lernen, die nachfolgend nochmals entlang der jeweiligen Konzeptform aufgeschlüsselt dargestellt werden (Kap. 2.1 – 2.3):

Konzepte des Lebenslangen Lernens unter theoretischer Perspektive			
	Bildungsökonomisches Konzept	Kritisch-pragmatistisches Konzept	Bildungstheoretisch/kritisches Konzept
Ziele	Funktionalität/Qualifikation	Entwicklung von Identität/Handlungsfähigkeit/Bildung	Emanzipation/Mündigkeit/Bildung
Politische Voraussetzungen	Demokratie Wissensgesellschaft Globalisierung Individualisierung Konkurrenz	Demokratie als Lebensform Lerngesellschaft Verantwortung Solidarität	Demokratie historische u. gesellschaftliche Zusammenhänge Kollektivität Solidarität
Rolle des Staates	subsidiär	bildungspolitische Gestaltung subsidiär	bildungspolitische Gestaltung; Übernahme von Verantwortung
Funktion/Interessen des Konzepts („objektive Interessen“)	subjektive Anpassung an objektiv bestehende ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse	Unterstützung gesellschaftlichen Wandels/Veränderungswillen individuelle Anpassung an neue Verhältnisse	Hinterfragen Veränderung und Gestaltung der ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse

Interessen der Lernenden („subjektive Interessen“)	individuelles Fortkommen instrumentell gedachte Qualifizierung Betonung der individuellen Verantwortung für das Lernen Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit ökonomische und soziale Sicherheit	individuelle Entwicklung individuelles Fortkommen Schaffung von Identität durch die Reflexion von individueller Erfahrung und Handeln Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit ökonomische und soziale Sicherheit Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit	persönliche Entwicklung Schaffung von Identität Bildung, Aufklärung Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit ökonomische und soziale Sicherheit Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit
Träger/ Organisationen	Betriebe Anbieter beruflicher Weiterbildung private Anbieter VHS	alle Bildungseinrichtungen und gesellschaftlichen Organisationen, in denen gelernt wird im Verständnis von Demokratie als Lebenswelt	Einrichtungen der politischen Bildung Gewerkschaften Kirchen VHS
Adressaten/ Zielgruppen	Arbeitnehmer/innen	Alle Interessierten	Alle Interessierten
Bestimmung der Inhalte	objektive Notwendigkeiten, eher reaktiv	objektive Notwendigkeiten, subjektive Interessen Erkennen subjektiver Bedeutung	subjektiv, damit (eher) antizipativ
Inhalte	Kompetenzen/ Schlüsselqualifikationen (Mertens)	Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen – Erfahrung und Handeln werden auf Gegenstände bezogen (Dewey)	Gesellschaftliche Kompetenzen (Negt) gesellschaftliche Kern- und Konfliktfelder
Bildungstheoretischer Hintergrund	Bildungsökonomische Ansätze Konstruktivismus	Pragmatismus, bildungsdemokratische Tradition	Kritische Theorie
lerntheoretischer/ methodischer Hintergrund	selbstorganisiertes Lernen informelles Lernen	pragmatistische Lerntheorie/Lernen aus Erfahrung und Handeln; Projektlernen; Experiment; entdeckendes Lernen	exemplarisches Lernen/ subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Probleme/ Gefahren	Selektion „Sozialdarwinismus“	Selektion	ungewollte Selektion: bildungsabstinente, bildungsgewohnte Personen

Tab. 1: Konzepte Lebenslangen Lernens, Systematik unter theoretischer Perspektive (eigene Darstellung)

2.1 Bildungsökonomisches Konzept

Im Mittelpunkt eines bildungsökonomisch begründeten Ansatzes zum Lebenslangen Lernen steht der *Anspruch an Erwachsene, sich an den ökonomisch bedingten arbeitsorganisatorischen Wandel kontinuierlich anzupassen*. Erwachsene sollen ihre individuelle Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen, indem sie selbst Verantwortung für ihre berufliche Weiterbildung als Voraussetzung kontinuierlicher Anpassungsleistungen übernehmen.

Eine bildungsökonomisch begründete Position wurde in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) in den 1960er Jahren, noch bevor sie die OECD in den 1970er Jahren international propagierte, von Georg Picht (1913 – 1982) und Friedrich Edding (1909 – 2002) vertreten. Sie waren der Auffassung, dass Bildung neben Arbeit und Kapital als dritter Produktionsfaktor industrieller Ökonomien anzunehmen sei (Picht 1972). Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung der BRD in den 1960er Jahren führte nicht nur zu einem erhöhten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, sondern ebenso zur Erkenntnis, dass Rationalisierung und die Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft von den Individuen eine immer schnellere Anpassung von Qualifikationen und Wissen erforderten. Diese Ableitungen waren und sind Legitimationsmuster für bildungsökonomisch begründete Konzepte Lebenslangen Lernens (Zeuner 2015).

Um die Anpassungsleistungen kontinuierlich und langfristig gewährleisten zu können, definierte der Ökonom Dieter Mertens in den 1970er Jahren im Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ grundlegende Wissensbestände und Fähigkeiten. *Schlüsselqualifikationen* sollten „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen“, vermitteln (Mertens 1974, S. 39).

Mertens selbst hat in einem späteren Aufsatz (1990) das Konzept von 1974 kritisch kommentiert: Er räumt ein, dass neben den kognitiven auch soziale und affektive Fähigkeiten bedeutsame Kategorien für die Bewältigung komplexer Lebenssituationen seien und daher im Katalog der Schlüsselqualifikationen ergänzt werden müssten (Mertens 1990, S. 40). Zudem sollten Schlüsselqualifikationen „beileibe nicht nur als Anpassungsinstrument verstanden werden. Sie sind vor allem auch die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die Gestaltung unserer Welt“ (ebd., S. 44).

Der Aspekt der Schlüsselqualifikationen wurde international rezipiert, „key qualifications“ oder „qualification clés“ wurden vor allem seit 2000 auf der EU-Ebene (Kommission 2009) und von der OECD (OECD 2005) diskutiert. Seit den 1990er Jahren trat stärker in den Vordergrund, welche übergreifenden *Kompetenzen* Menschen haben müssten, um sich langfristig in einer sich ständig verändernden Welt zurechtzufinden (Vonken 2005).

Die Aneignung von Kompetenzen wird in der Regel mit Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen umfasst. Ergänzt wird oftmals, je nach Standpunkt, eine „Selbstkompetenz“, personale Kompetenz (Gnahs 2010, S. 26) oder auch reflexive Kompetenz (Faulstich/Zeuner 2008, S. 22) bzw. Reflexivität (OECD 2005, S. 10). Bei der Selbstkompetenz im Sinne einer ökonomisch verwertbaren Kompetenz geht es vor allem um die Frage, wie sich ein Individuum selbst organisiert – hinsichtlich seiner Lernprozesse, seiner individuellen Qualifizierung, seiner Positionierung auf dem Arbeitsmarkt usw. (vgl. kritisch dazu z.B. Ahlheim 2007; Klingovsky 2009).

Denn obwohl, wie bspw. bei der OECD (2005, S. 12-17), in deren Kompetenzkategorien zu „transversalen Kompetenzen“, scheinbar stärker als früher die individuelle Handlungsfähigkeit in den Vordergrund gestellt wird, lässt der Ansatz doch keinen Zweifel daran, dass es vor allem um eine Investition in das *Humankapital* geht. Primäres Ziel ist die ökonomische Verwertbarkeit dieser Kompetenzen und eine Anpassung an die Verhältnisse, nicht ihre kritische

Infragestellung (OECD 2005, S. 9). Im Anschluss an die Humankapitaltheorie geht man davon aus, dass das Humankapital – definiert als Bestand von Wissen und Können eines Individuums – durch Bildungsinvestitionen die Produktivität des Individuums und damit der Gesellschaft insgesamt steigert (Schömann u. Leschke 2004, S. 343). In der Erhebung „Bildung auf einen Blick“ der OECD von 2011 wird dies folgendermaßen ausgedrückt:

„Erwachsenenbildung als Teil des lebenslangen Lernens wird als Grundvoraussetzung dafür gesehen, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit aufrechtzuerhalten und den demografischen Wandel zu bestehen, sowie Erwerbslosigkeit, Armut und gesellschaftliche Ausgrenzung zu bekämpfen, durch die in allen Ländern viele Menschen marginalisiert werden“ (OECD 2011, S. 450).

Implizit enthalten ist die Erwartung an den Einzelnen, „Selbst“-verantwortung für die Steigerung seines individuellen Humankapitals zu übernehmen. D.h., die Verantwortung für das Lebenslange Lernen wird vor allem den Subjekten übertragen, dem Staat kommt eine subsidiäre Rolle zu, indem er Steuerungsfunktionen übernimmt und er notwendige Rahmenbedingungen für ein Bildungs- und Qualifizierungssystem schafft. In der Konsequenz führt dies zu einer Privatisierung des Bildungssystems, es wird eine Marktlogik erzeugt.

Etwas anders ausgedrückt, aber immer noch davon ausgehend, dass Bildung v.a. dem wirtschaftlichen Wachstum zugutekommen soll, stellt die neueste Ausgabe des Berichts „Bildung auf einen Blick“ von 2017 fest:

„Bildung stimuliert das persönliche Wachstum, vor allem wenn es sich um eine hochwertige, chancengerechte Bildung handelt, und fördert das wirtschaftliche Wachstum, insbesondere wenn diese Bildung von einem tiefgreifenden Verständnis für die Zusammenhänge von Kompetenzen und Arbeitsmarkt getragen wird“ (OECD 2017, S. 13).

Empirische Daten weisen allerdings seit langem darauf hin, dass die strukturelle Logik, Weiterbildung allein entsprechend Angebot und Nachfrage zu regeln, zu Ungleichgewichten in der Teilnahme führt (vgl. Kap. 4). Milieutheoretische oder auch gouvernementalitätstheoretische Auslegungen lassen erkennen, dass ein solches System implizite *Selektionsmechanismen* enthält bzw. reproduziert, die dazu führen, dass bestimmte Personen oder Personengruppen seltener Bildungsangebote wahrnehmen. Faktoren, die die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung negativ beeinflussen, sind u.a. soziale Herkunft, Alter, Geschlecht und Erwerbsstatus. Fallen mehrere dieser Faktoren zusammen, ist die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an lebenslangen Lernprozessen gering und die Selektion nimmt zu (Schömann u. Leschke 2004, S. 347).

Eine bildungsökonomische Perspektive auf das Lebenslange Lernen zeichnet aus, dass die Lern- und Qualifikationsanforderungen von außen, d.h. weitgehend von Politik und Wirtschaft, definiert werden. Der Einzelne ist aufgefordert, sich die Interessen der Wirtschaft zu eignen zu machen und sich adäquat zu verhalten. Im Vordergrund steht der Erhalt oder die Optimierung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Gekoppelt an einen nicht steuerbaren Arbeitsmarkt heißt dies auch, dass die Menschen entweder auf Veränderungen reagieren, oder aber, um ihre Arbeits- und Berufschancen zu erhöhen, antizipativ lebenslang lernen, ohne die Relevanz und auch Funktionalität ihrer Lernbemühungen wirklich einschätzen zu können. Wenig berücksichtigt wird in einem bildungsökonomisch begründeten Konzept die Frage individueller Bildung mit dem Ziel der Entfaltung der Person.

2.2 Kritisch-pragmatistisches Konzept

Eine Begründung Lebenslangen Lernens aus pragmatistischer Perspektive orientiert sich vor allem an der *Philosophie des Pragmatismus*, wie sie im 19. und 20. Jahrhundert in den USA entwickelt wurde. Vertreter dieser philosophischen Schule sind der Logiker Charles Sanders Pierce (1839 – 1914), der Psychologe William James (1842 – 1910), der Erziehungstheoretiker und Philosoph John Dewey (1859 – 1952) und der Philosoph George Herbert Mead (1863 – 1931) (vgl. Faulstich 2010).

Im Mittelpunkt des Pragmatismus stehen grundlegende Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Dieses wird, ausgehend von den Lebensbedingungen der Menschen, nicht als Gegensatz verstanden. Vielmehr stehen Theorie und Praxis in einem reziproken Verhältnis. Kennzeichen des Pragmatismus ist eine *handlungsbezogene Auffassung von Erkenntnis und Wahrheit* (pragma = Handlung).

Erkenntnisse werden gewonnen über Erfahrungen. Der Pragmatismus geht davon aus, dass Menschen Erfahrungen in Interaktion mit anderen Menschen machen und über sie reflektieren müssen. Denn, so Dewey: „Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte“ (Dewey 2000, S. 193). Erfahrungen können auch über experimentelles Handeln gemacht werden, also über Versuche und Ausprobieren, deren Ergebnisse reflektiert werden. Dewey bezeichnet diesen Prozess als „denkende Erfahrung“, der zum Lernen werden kann. „Das Denken schließt alle diese Schritte in sich: das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung“ (ebd., S. 203).

John Dewey hat als Pädagoge die Kategorien der Erkenntnis, der Erfahrung und des Handelns für sein Erziehungskonzept genutzt.

Ausgangspunkt ist für ihn die *Demokratie als Lebensform*, die bereits Kinder im Rahmen ihres Sozialisations- und Erziehungsprozesses erfahren sollen: „Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ (ebd., S. 121). Demokratie sieht er folglich in einem ständigen Wandel begriffen, die handelnd gestaltet und ggf. auch verändert werden muss – von allen Mitgliedern einer Gesellschaft und in deren Interessen (vgl. ebd., S. 113). Damit kann Demokratie nur erfolgreich sein, wenn alle Mitglieder an ihrer Gestaltung mitwirken können, also allen die Möglichkeit von Erziehung und der Erfahrung in einer auf Gemeinschaft und Partizipation ausgerichteten Lebensform offensteht (Dewey 2000, S. 145 ff.; Uslucan 2001, S. 145). Gesellschaftliche Veränderungen können nur bewältigt werden, wenn

„ihre Mitglieder zu persönlicher Initiative und Anpassung erzogen werden. Sonst werden sie durch die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen. Das Ergebnis wäre eine allgemeine Verwirrung, in der sich einige wenige die Ergebnisse der blinden und von außen her geleiteten Betätigungen der anderen zunutzen machen würden“ (Dewey 2000, S. 122).

Eine Adaption des Pragmatismus liegt in der Variante des „*kritischen Pragmatismus*“ vor, die Peter Faulstich in die Debatte um Lebenslanges Lernen eingeführt hat. Bezogen auf die Erwachsenenbildung integriert er Aspekte der kritischen Theorie, um bisherige Leerstellen des Pragmatismus zu füllen (Faulstich 2010). Dies erscheine sinnvoll, da Dewey in seinem Modell der strukturellen Demokratie die ökonomischen Strukturen des Kapitalismus und die daraus entstehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten und Widersprüche vernachlässige. Dies führe dazu, dass sich der Begriff des Handelns nicht an der gesellschaftlichen Realität orientiere. Da aber die gesellschaftlichen Bedingungen die Möglichkeiten des gesellschaftlichen und individuellen Handelns der Menschen mitbestimmen, müssten sie nach Faulstichs Auffassung in einem Konzept des Lebenslangen Lernens berücksichtigt werden (Faulstich 2010, S. 18).

Die Integration des kritischen Bildungsbegriffs in die pragmatistische Theorie geht über den von Dewey entwickelten Erziehungsbegriff hinaus, indem Zielsetzungen wie die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Mündigkeit formuliert werden, die grundlegend sind für eine kritische, zukunftsoffene Gestaltung der Demokratie durch Bildung (ebd., S. 18). Der Handlungsaspekt des Pragmatismus wird verbunden mit einer kritischen Reflektion der Verhältnisse. Ziel ist es, die vorhandene Wirklichkeit als eine von Menschen hergestellte/gestaltete wahrzunehmen und so ein Verständnis dafür zu wecken, dass sie auch durch menschliches Handeln veränderbar ist.

Konzepte Lebenslangen Lernens, die einem kritisch-pragmatistischen Ansatz zuzuordnen sind, finden sich vor allem in den bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen. Während bildungstheoretisch-kritisch und bildungsoekonomisch begründete Konzepte eher theoretische Verortungen darstellen, kann das im Jahr 2000 von der Europäischen Union veröffentlichte Memorandum über Lebenslanges Lernen und die vor- bzw. nachgelagerten Empfehlungen und Papiere eher der Gruppe der Handlungskonzepte zugeordnet werden.

Sie spiegeln seit Mitte der 1990er Jahre das Bemühen, nicht nur bildungspolitische Forderungen zu stellen, sondern, wie am Beispiel der Europäischen Union, aktiv die Implementierung von Strategien zum Lebenslangen Lernen in den Mitgliedsstaaten zu unterstützen und über Maßnahmen der Offenen Methode der Koordinierung (OMK) den strukturellen und organisatorischen Auf- und Ausbau entsprechender Bildungssysteme zu forcieren.

Hierbei wird ein sehr allgemeiner Anspruch an Demokratieentwicklung und demokratisches Handeln zugrunde gelegt, der einen gemeinsamen Nenner der 28 Mitgliedstaaten spiegelt. Die Demokratien der Mitgliedstaaten sind, entsprechend ihren historischen Bedingungen und Konstellationen, sehr unterschiedlich ausgeprägt in Bezug auf ihre politische Entwicklung und auch die Partizipationsmöglichkeiten der Bevölkerungen. Die Vorschläge der EU verbinden in der Regel Aspekte der Partizipation und der ökonomischen Entwicklung und Teilhabe, um dem Ziel, gleiche Lebens- und Arbeitsbedingungen in Europa zu schaffen, näher zu kommen. Auf diese Weise werden die Zielsetzungen individuelle Entfaltung, politische Partizipation und Teilhabe, aber auch ökonomische Selbstsorge und Selbstverantwortung verbunden mit pragmatischen Umsetzungskonzepten, die allen EU-Bürger_innen Zugang zu lebenslangen Lernmöglichkeiten in ihren jeweiligen Staaten schaffen sollen.

2.3 Bildungstheoretisch-kritisches Konzept

Bildungstheoretisch-kritisch begründete Konzepte des Lebenslangen Lernens berufen sich in ihrem Kern auf kritisch-theoretische Positionen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Sie zielen auf die (*Selbst-)Aufklärung des Menschen durch Bildung*. Dabei geht es sowohl um die Entwicklung individueller Identität, die Aneignung von Kultur und die Entfaltung der Person als auch um die Entwicklung einer kollektiven gesellschaftlichen Identität, durch die gesellschaftliche Veränderungs- und Gestaltungspotenziale möglich werden.

Vor allem die UNESCO hat in ihren frühen Dokumenten eine solche Position vertreten (UNESCO 1976), aber auch Jacques Delors in dem 1996 im Auftrag der UNESCO verfassten Dokument „Learning: The treasure within“ (Delors u.a. 1996). Im Mittelpunkt dieser Konzepte des Lebenslangen Lernens steht ein Verständnis von Bildung in der Tradition der Aufklärung und einer kritisch gewendeten Erziehungswissenschaft.

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927 – 2016) hat Bildung mit Blick auf (*Selbst-)Aufklärungsprozesse* des Menschen mit den folgenden Begriffen charakterisiert: „Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit“ (Klafki 1996, S. 19). Er fährt fort:

„Bildung wird also verstanden als die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidung. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Aber Bildung soll nicht nur der Selbstbildung und individuellen Sinndeutung dienen, vielmehr beinhaltet sie auch einen gesellschaftlichen Bezug, der sich äußert in Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Die bedeutet für die Menschen auch den „Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse“ zu übernehmen (ebd., S. 52).

Ausgangspunkt ist eine demokratische Gesellschaft, deren historische und gesellschaftliche Zusammenhänge kollektiv erfahrbar sind und innerhalb derer die subjektive Erfahrung von Solidarität und von biographischer Verortung möglich ist. Die Menschen sollen durch Bildung gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse kritisch hinterfragen, um gemeinsam mit anderen Möglichkeiten und Wege von Veränderung zu reflektieren und zu erproben.

Lernen wird nicht ausschließlich unter einem direkten ökonomischen Verwertungsaspekt gesehen – obwohl auch hier der Erhalt und die Verbesserung des Arbeitsvermögens und damit die Schaffung ökonomischer und sozialer Sicherheit und Unabhängigkeit für den Einzelnen einen hohen Stellenwert haben. Inhaltlich geht es nicht nur um die Vermittlung und Aneignung verwertbarer Qualifikationen, sondern auch um *Themen mit gesellschaftlicher Relevanz*. Konfliktfelder wie Arbeit, Ökonomie, Politik, soziale Gerechtigkeit, Medien, Technologie sollen berücksichtigt werden, da ihre besonderen gesellschaftlichen und politischen Bedeutungen einer kritischen Auseinandersetzung und auch Gestaltung bedürfen.

Diese Themen, die gesellschaftlich variieren können, wurden von Pädagogik und Sozialwissenschaften unterschiedlich benannt. So spricht der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki von „Schlüsselproblemen“, mit denen sich die Menschen kritisch auseinandersetzen müssten, um gesellschaftlich handeln zu können (Klafki 1996, S. 270-284; Klafki 1998).

Der in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit Latein-Amerikas engagierte Paulo Freire (1921 – 1997) plädierte dafür, ausgehend von den Problemen und Bedürfnissen der Menschen, sog. „generative Themen“ zu behandeln, damit Zusammenhänge erkannt und politisch gehandelt werden könnte (Freire 1978).

Der Soziologe und Philosoph Oskar Negt (*1934) diskutiert seit den 1980er Jahren das Konzept der sog. „gesellschaftlichen Kompetenzen“, die die Themen Identität, Geschichte, Ökonomie, Technologie, Ökologie und Gerechtigkeit umfassen (Negt 2010; Zeuner 2011a).

Allen drei Autoren geht es darum, Menschen *Orientierungen* zu geben, um ihre Subjektierung sowie die Entwicklung eines individuellen Weltverständnisses zu unterstützen:

„Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“ (Negt 1998, S. 58).

Kompetenzen nach Negt haben im Gegensatz zu den von Klaus Mertens formulierten Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. 2.1) keinen funktionalen Charakter, es steht nicht die individuelle Aneignung von Wissen im Vordergrund. Vielmehr gehe es darum, „.... Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, S. 662). Diese Art zu denken soll Lern- und Bildungsprozesse in Gang setzen, die als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation begriffen werden können, durch die sich Menschen selbst in ein Verhältnis zu ihrer Umwelt setzen können, ihre Möglichkeiten und auch Beschränkungen erkennen und gleichzeitig zu gesellschaftlichem und politischem Handeln befähigt werden.

Die Konzepte gehen davon aus, dass Menschen nur dann erfolgreich lernen, sich Wissen aneignen und dieses auch nutzen, um die Gesellschaft zu demokratisieren, wenn die Inhalte sie unmittelbar betreffen und ihnen *subjektive Bedeutung* zugeschrieben wird. Sie können sowohl über Bildung zur Entfaltung der Person führen als auch durch Reflexion und Auseinandersetzung über die gesellschaftlichen Verhältnisse zu politischem Handeln und Gestaltung der Gesellschaft.

Auch wenn der bildungstheoretisch-kritisch begründete Ansatz des Lebenslangen Lernens im Grundsatz für alle Menschen gilt, existiert wie bei den anderen Ansätzen das Problem, dass

die Forderung, sich zu mündigen, urteilsfähigen Personen zu entfalten, nicht ohne weiteres von allen erfüllt werden kann. Selbst wenn die entsprechende Lerninfrastruktur vorhanden wäre und alle Zugang hätten, existieren Exklusions- und Selbstexklusionsmechanismen, die zu einer Selektivität der Beteiligung am Lebenslangen Lernen führen.

Untersuchungen weisen nach, dass Menschen vor dem Hintergrund ihrer positiven oder negativen Lernerfahrungen Lernangebote subjektiv begründet annehmen oder ablehnen (vgl. Kap. 4). Negative Lernerfahrungen in Schule und Beruf, Herkunfts米尔ieu und die dadurch geprägten Erfahrungen bestimmen Bewertungen und die Einschätzung möglicher Resultate von Lernprozessen, und können, subjektiv nachvollziehbar und ‚sinnvoll‘, zu Selbstexklusion führen (vgl. z.B. Bremer/Kleemann-Göring/Wagner 2015). Dieses Problem berücksichtigte bereits Freire in seinem Konzept zur Alphabetisierung und Grundbildung, indem im Mittelpunkt aufsuchende Bildungsangebote stehen, die von den Erfahrungen und Problemlagen der Menschen ausgehen.

3. Bildungspolitische Dimension: Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip von Bildungsprogrammatik 1970 – 2000

Im Anschluss an die *horizontale theoretische Systematisierung* von Konzepten Lebenslangen Lernens wird in einem zweiten Schritt eine *vertikale chronologische Systematisierung* vorgenommen. Es werden im Anschluss an Rubenson (2001; 2004) drei Generationen von Konzepten Lebenslangen Lernens diskutiert. Damit lassen sich wellenartige Bewegungen im Diskurs nachzeichnen, die die Frage perspektivischer Fortführung der Diskurslinien aufwerfen.

Die ab Ende der 1960er Jahre entwickelten Schlüsselkonzepte zum Lebenslangen Lernen nutzten die Idee des Lebenslangen Lernens als Strukturprinzip des Bildungsbereichs und wirkten im europäischen Diskursraum als zentrale Katalysatoren der bildungspolitischen wie bildungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. Kap. 1). Bis heute stellen sie gängige Bezugspunkte der Rezeption dar; eine *bildungspraktische* Einflussnahme ist ab den 1990er Jahren im Zuge der verstärkten Aktivitäten der europapolitischen Ebene zu verzeichnen. Insofern lässt sich die Verlaufsgeschichte der Konzepte als eine *Dynamik von bildungspolitischer Programmatik hin zum Support neuer Praxisstrukturen* subsumieren (Schreiber-Barsch 2007).

Im Folgenden werden die Schlüsselkonzepte sowohl den Generationen als auch den unter Kap. 2 entwickelten theoretischen Positionierungen überblicksartig zugeordnet, wie Tabelle 2 auf der folgenden Seite zeigt.

Die erste Generation der Konzepte umfasst den Zeitraum von 1970 bis 1975, die zweite den von 1990 bis 1999. Die dritte, noch unvollendete Periode, begann im Jahr 2000.

Der detaillierte Verlauf der Generationen inklusive der *Vorphase* sowie die Gründe, weshalb es sowohl zu einem *Rückzug* des Strukturprinzips des Lebenslangen Lernens von der politischen Agenda gegen Mitte der 1970er kam als auch zu einer erneuten Transformation zum Jahrhundertwechsel, sind an anderer Stelle bereits ausführlich dokumentiert und zeitgeschichtlich eingebettet worden (Rubenson 2001; 2004; Bélanger 1997; Schreiber-Barsch 2007). Gleches gilt für eine detaillierte Erörterung der einzelnen Schlüsseldokumente (Geralch 2000; Kraus 2001; Schreiber-Barsch 2007).

Drei Generationen der Konzepte Lebenslangen Lernens			
	Bildungsökonomisches Konzept	Kritisch-pragmatistisches Konzept	Bildungstheoretisch-kritisches Konzept
1. Generation 1970 – 1975	OECD 1973 (OECD/CERI 1973)	Europarat 1971 (Council of Europe/ CCC 1971)	UNESCO 1970 & 1973 (Lengrand 1970 & Faure u.a. 1973) Illich 1971 Dauber/Verne 1976
2. Generation 1990 – 1999	OECD 1996	Europäische Kommission 1995 (Kommission 1995)	UNESCO 1996 (Delors u.a. 1996)
3. Generation 2000 –?		Europäische Kommission 2000 (Kommission 2000)	

Tab. 2: Drei Generationen der Konzepte Lebenslangen Lernens (eigene Darstellung)

3.1 Die erste Generation: 1970 – 1975

Die erste Generation umfasst einen relativ kurzen Zeitabschnitt. Die Anzahl und der bis heute gültige Stellenwert der internationalen Schlüsseldokumente identifiziert sie als eine *kompri-mierte Umbruchphase*, die einen Paradigmenwechsel in der bildungspolitischen wie bildungswissenschaftlichen Diskussion vollzog. Es blieb allerdings beim programmatischen Charakter der Konzepte; bildungspolitische Konsequenzen wurden kaum realisiert.

Das Hintergrundszenario bildeten die Kritik an dem Unvermögen der traditionellen Bildungssysteme, zukunftsweisend auf die gesamtgesellschaftlichen Transformationen reagieren zu können, und der große Optimismus in das Potenzial individuellen Lernvermögens. Lebenslanges Lernen wurde deklariert als „Leitidee jeder Bildungspolitik“ (Faure u.a. 1973, S. 246).

Im Anschluss an die im Kap. 2 entwickelten Kategorisierungen lassen sich die theoretischen Positionierungen in den Dokumenten identifizieren.

(a) *Recurrent Education*

Ausgehend von den Bedarfen einer „knowledge society“ publizierte die OECD mit dem Recurrent-Education-Konzept (OECD/CERI 1973) ihre Vorstellung vom Lebenslangen Lernen unter Bezug auf Bildungsökonomie und Bildungsplanung. D.h. sie entwickelte eine *bildungsökonomisch begründete Konzeptvariante*. Leitkategorien sind Funktionalität und eine Subjektivierung des Lernprozesses (ebd., S. 34), und die Flexibilisierung und Modularisierung des Bildungsbereiches (z.B. die Anerkennung von Berufserfahrung in Form von „credits“ oder das individuelle Recht auf „periods of educational leave“; ebd., S. 28, 70 f.).

Charakteristisch ist der arbeitsmarktpolitische Fokus, der den periodischen Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen nach Abschluss der obligatorischen Grundbildung als Kernkategorie des Lebenslangen Lernens hervorhebt. Wobei, und dies wird oft unterschlagen, jene Fokussierung explizit verstanden wurde als nur *ein* Teilbereich eines umfassenden Systems; Lebenslanges Lernen sei zu realisieren „not only for the selected few, but for all“ (ebd., S. 17).

(b) Permanent Education

Die europapolitische Ebene beteiligte sich an der Debatte mit dem Ansatz der „Permanent Education“ (Council of Europe/CCC 1971; übersetzt als „ständige Weiterbildung“). Damit präsentierte der Europarat einen Mittelweg zwischen der bildungökonomischen und der bildungstheoretisch-kritischen Konzeptvariante und begründete den *kritisch-pragmatistischen Konzeptansatz*. Gekoppelt wurden, vor der Vision eines europäischen Einigungsprozesses, die Ziele demokratischer Teilhabe, Partizipation und Persönlichkeitsbildung (permanent education als „open sesame to a better life and [...] the capacity for happiness“ ebd., S. 29) auf der einen Seite mit bildungökonomisch gerichteten Komponenten auf der anderen Seite. Hierzu gehörten z.B. die Forderung nach selbstorganisiertem Lernen oder nach dem Aufbau einer flexiblen, modularisierten und explizit regional ausgerichteten Lerninfrastruktur (ebd., S. 1-4; 27; 36; 50).

(c) Lifelong Education

Eine breite Rezeptionswirkung entfalteten die Arbeiten im Kontext der UNESCO von Lengrand (1970) und der sog. FAURE-Report „Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Bildungsprogramme“ (Faure u.a. 1973) unter dem neohumanistischen Leitmotiv der „lifelong education“ – die *bildungstheoretisch-kritische Konzeptvariante*. Leitkategorien waren Mündigkeit und Persönlichkeitsbildung, Lebenslanges Lernen als „Lernen des ‚erfüllten Seins‘“ (Faure u.a. 1973, S. 227; Lengrand 1970, S. 59).

Die Forderung nach Emanzipation und Ausbildung von Kritikfähigkeit gegenüber den kapitalistischen Macht- und Herrschaftsstrukturen fand sich noch deutlicher in radikalen Reformentwürfen der weltweiten gesellschaftskritischen Aufbruchbewegung jener Zeit: in den Arbeiten von Freire (1978) zur Alphabetisierung und Grundbildung, von Illich (1971) zur „Entschulung“ der Gesellschaft und im „Manifest von Cuernavaca“ (Dauber/Verne 1976). Sie präsentieren keine in sich geschlossenen Konzepte zum Lebenslangen Lernen, orientierten sich aber an der grundlegenden Idee. Sie fragten jeweils aus ihrer spezifischen Sicht, unter welchen Voraussetzungen es Menschen überhaupt möglich wird, sich an lebenslangen Lernprozessen zu beteiligen. Ihre Vorschläge wurden von den anderen Akteuren v.a. kritisch rezipiert (OECD/CERI 1973, S. 11; Faure u.a. 1973, S. 71). Denn ihre Entwürfe warnten – bis heute hochaktuell – vor der Instrumentalisierung des Lebenslangen Lernens als einem sozialen Kontrollmechanismus und lebenslänglichen Lernzwang, der eine „permanente Unzulänglichkeit“ (Dauber/Verne 1976, S. 28) vorsehe.

Trotz des wegweisenden Charakters der ersten Generation von Konzeptionen ist 1975 ein bemerkenswertes *Abflauen der Diskussion* um Lebenslanges Lernen und ein fast völliges Verschwinden des Themas von der bildungspolitischen Agenda zu konstatieren. Gründe waren die allgemeine ökonomische Rezession, die zunehmende Kritik am linearen Fortschrittsglauben und die Abwendung von globalen, solidarisierenden Konzeptvisionen hin zu einer Orientierung an lokalen respektive individuellen Bezügen (vgl. zu den Gründen im Überblick: Bélanger 1997; Rubenson 2004).

Mitte der 1970er legte sich demnach ein „Rauhreif (sic!) der Ernüchterung“ (Knoll 1975, S. 8) auf das bildungspolitische wie bildungswissenschaftliche Klima.

3.2 Die zweite Generation: 1990 – 1999

Erst wieder zu Beginn der 1990er Jahre setzte sich länderübergreifend ein Konsens über die erneute Passung des Lebenslangen Lernens zur perspektivischen Gestaltung der gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen und einer „learning society“ durch (Bélanger 1997). Die *Renaissance* begründete sich u.a. in

- der Forderung nach einer Reorganisation der Erwerbsarbeit entlang des sich entfaltenden *Globalisierungsdiskurses* mit den Schlagwörtern von „competitiveness“ und „employability“.
- der veränderten geopolitischen Landkarte in Europa und der Dynamisierung des *Bildungsraumes Europa* in Folge der Verträge von Maastricht (1992) und Amsterdam (1997). Bildung wurde explizit als gemeinschaftsdienliche Aufgabe positioniert und mit dem Ziel einer europäisch konzertierten Agenda verbunden.
- der Hinwendung zum *Subjekt*: einerseits als Gestaltungsprinzip der Praxis unter Berücksichtigung selbstgesteuerter Lernprozesse. Andererseits wurde dem Subjekt nun als hauptverantwortlichem Akteur eine wesentliche Rolle für Aufbau, Sicherung und Finanzierung des eigenen Humankapitals zugesprochen (Rubenson 2001, S. 32).

Pluralisierung, Regionalisierung, Dezentralisierung setzten sich als bildungspolitische Strategien durch. Zu Leitmotiven wurden „Netzwerke“, „Kooperationen“, „public-private-partnership“, „Zivilgesellschaft“.

Eine *Kontinuität* zeigt sich wiederum bei den theoretischen Positionierungen der Schlüsseldokumente dieser Generation:

(a)Lifelong Learning for all (1996)

In Erweiterung des Recurrent-Education-Konzeptes – aber unter Beibehaltung der *bildungsoekonomischen Begründung* – wurde unter der Überschrift „Lifelong Learning for all“ (OECD 1996) für eine „life-cycle redistribution“ (ebd., S. 91) von Bildung und Lernen zum Ziele der Förderung von Beschäftigung, ökonomischer Konsolidierung, aber auch Demokratie und sozialer Kohäsion geworben (ebd., S. 13). Die geforderte Individualisierung Lebenslangen Lernens brachte die Frage nach Anerkennungssystemen informellen Lernens, nach Zertifizierungs- und Beratungsleistungen, nach neuen Praxisstrategien in Form von Netzwerken und Partnerschaften in den Vordergrund. Zugleich betonte das Dokument die Risiken sozialer und ökonomischer Exklusion. Lebenslanges Lernen müsse hingegen einer „inclusive learning society“ (ebd., S. 94) dienen, die eine Nichtteilnahme daran nicht als „individual failing but as a result of structured conditions affecting individuals in manifold, complex ways“ (ebd., S. 92) zu bewerten habe.

(b)Teaching and Learning: Towards the Learning Society (1995)

Die *kritisch-pragmatistische Position* des Europarates wurde übernommen von dem nunmehr erstarkten europapolitischen Akteur: der Europäischen Kommission. Mit dem zweiten Weißbuch „Teaching and Learning: Towards the Learning Society“ von 1995 publizierte sie ein einflussreiches Dokument (European Commission 1995). Es sollte die Durchführung des „Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens“ im Jahr 1996 vorbereiten und die europäischen Mobilitäts- und Kooperationsprogramme der ersten Phase (1995 – 1999) argumentativ unterlegen zum Ziele europäischer Beschäftigungsfähigkeit, sozialer Kohäsion und einer „active european citizenship“. Fokus war der Bildungsraum Europa und der Aufbau von trans-/nationalen Praxisstrukturen Lebenslangen Lernens mithilfe von Dezentralisierung, lokaler Kooperation in Netzwerkform, Kompatibilität von Lernwegen und -formen usw. Gleichwohl dies starke Skepsis bei den Mitgliedsstaaten um ihre nationalstaatliche Souveränität in Bildungsfragen provozierte, legte das Dokument das Fundament für Implementierungsstrategien Lebenslangen Lernens in Europa.

(c) *Learning: The Treasure within* (1996)

Die UNESCO positionierte sich mit dem DELORS-Report „Learning: The Treasure within“ (Delors u.a. 1996) erneut als Vertreterin einer globalen neohumanistischen Vision, d.h. eines *bildungstheoretisch-kritischen Konzeptes*. Bildung sei eine „necessary utopia“ (ebd., S. 13; 22) und Lebenslanges Lernen der Schlüssel zum neuen Jahrhundert. Die Gesellschaftsform der „living democracy“ (ebd., S. 63) habe dem Einzelnen kritische Urteils-, Lern- und Partizipationsfähigkeit mit dem Ziel politischer und gesellschaftlicher Emanzipation zu vermitteln. Dies bedinge bei aller Zustimmung für Strategien der Dezentralisierung, lokalen Kooperation usw. die Beibehaltung auch öffentlicher Verantwortung für Bildung und Lernen.

3.3 Die dritte Generation: 2000 – ?

Mit der Renaissance des Lebenslangen Lernens war es zu einer explosionsartigen Veröffentlichungstätigkeit im bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen Bereich sowie zu einer Vielzahl an Praxisinitiativen auf supranationaler (EU) und vielen nationalen Ebenen gekommen (vgl. Kap. 4). Dennoch liegen bis dato für diese dritte Generation von der OECD oder der UNESCO keine neuen international-wegweisenden Schlüsseldokumente vor, die in einem zu den vorangegangenen Konzepten vergleichbaren Ausmaß international als Katalysatoren und Rezeptionsfolien von Programmatik, Diskurs und Praxis dienen. In ihren aktuellen Beiträgen und Aktivitäten zum Lebenslangen Lernen sind sie gleichwohl ihrer theoretischen Positionen treu geblieben (siehe Kap. 2.1 in Bezug auf die OECD; vgl. z.B. UNESCO 2015b). Es haben sich aber auch (noch) keine anderen Akteure mit vergleichbarem Status etablieren können, wenngleich die Weltbankgruppe ihr Ziel der weltweiten Armutsbekämpfung unter anderem mithilfe bildungswirtschaftlicher Implementierungsstrategien des Lebenslangen Lernens erreichen wollte (Schemmann 2007, S. 159 ff.).

Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000)

Allein die Europäische Kommission konnte bislang einen Meilenstein setzen und mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission 2000) die dritte Generation von Dokumenten einläuten (Rubenson 2001; 2004). Das Memorandum führt die *kritisch-pragmatische Variante* weiter, womit die Europäische Kommission in Abkehr von dem bildungswirtschaftlichen Tenor der 1990er ein breiteres Verständnis von der Idee des Lebenslangen Lernens signalisiert. Es setzt neben dem Ausbau europäischer Wettbewerbsfähigkeit explizit auf die Ziele soziale Inklusion und „active citizenship“ („aktive Staatsbürgerschaft“) zum Wohle des nationalen wie europäischen Miteinanders.

Der Implementierung Lebenslangen Lernens wurde eine „hohe Priorität“ bescheinigt (ebd., S. 5). Die Folge war die Förderung von Praxisinitiativen zum Lebenslangen Lernen auf EU- und nationaler Ebene, die auf den Alltag der EU-Bürger_innen direkten Einfluss nahmen. Z.B. die Förderung nationaler Netzwerkprogramme, die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) und seine Adaption in zahlreichen nationalen Qualifikationsrahmen (z.B. des DQR in Deutschland) oder die Anerkennung von Kompetenzen (vgl. Kap. 4.4.3).

Aktuell eingebettet sind die Aktivitäten in den sog. „ET 2020“ als strategischem Rahmenwerk für die Zusammenarbeit der europäischen Mitgliedsstaaten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung (Europäischer Rat 2009). Dies ist Teil der vom Europäischen Rat 2010 verabschiedeten Strategie „Europa 2020“ als einem auf zehn Jahre angelegten Wirtschaftsprogramm für ein „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ von 2010 bis 2020 (Europäische Kommission 2010) (vgl. Kap. 4.2).

3.4 Exkurs: Die internationalen Schlüsselkonzepte zum Lebenslangen Lernen aus der Sicht der deutschen Bildungsdiskussion

Dienten jene Schlüsselkonzepte über die drei Generationen hinweg allein als Katalysatoren des internationalen Diskurses oder sind *Rückkopplungen in die nationalen Kontexte* nachzuvollziehen?

Diese Frage wird am Beispiel der deutschen Bildungslandschaft und ihrer Rezeptionsbezüge überblicksartig illustriert. Im gleichen Zuge wird die nunmehr jahrzehntelange Kopplung des Gegenstandes des Lebenslangen Lernens mit *spezifischen Themen- und Spannungsfeldern* offensichtlich.

3.4.1 Erste Rezeptionsbezüge: zur 1. Generation 1970 – 1975

In der *Vorphase* zur ersten Generation bildete die international diskutierte Lernforschung einen ersten Bezugspunkt für einen (auch explizit begrifflichen) Rekurs. So verwies Werner (1959) im „Handbuch der Erwachsenenpädagogik“ unter der Überschrift „Lebenslanges Lernen“ auf die US-amerikanische Lernforschung zur Überwindung der Adoleszenz-Maximum-Hypothese Anfang des 20. Jahrhunderts („life long learning“), um für eine lebenslange Lern- und Bildungsfähigkeit zu argumentieren (ebd., S. 6).

Der zentrale Impuls für den Anschluss an die Schlüsselkonzepte der ersten Generation erfolgte schließlich über die gesamtgesellschaftliche Gemengelage Ende der 1960er Jahre einerseits aus Kritik am Beharrungsvermögen des traditionellen Bildungswesens und andererseits aus Euphorie über das menschliche Lernvermögen, welches den Ruf nach einer grundlegenden Bildungsreform und -expansion begründete.

(a) Bildungspolitischer Kontext

Im bildungspolitischen Kontext wurde in den richtungweisenden Gutachten jener Zeit vorrangig die bildungsökonomisch begründete Konzeptvariante einer Recurrent Education favorisiert: Die „ständige Weiterbildung“ erfordere, „daß das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und daß sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51), und zwar hin zu einer „Lust zum ständigen Weiterlernen“ (ebd., S. 33). Die strukturelle Ausgangsposition für eine Realisierung dessen wurde allerdings sehr nüchtern eingeschätzt (Schulenberg 1975, S. 75; Zeuner 2015a, S. 13 ff.).

(b) Bildungswissenschaftlicher Kontext

Hingegen wurde im bildungswissenschaftlichen Kontext und in der sich etablierenden Erwachsenenbildungswissenschaft die gesamte theoretische Breite der konzeptionellen Positionierungen kontrovers diskutiert.

In der Bildungswissenschaft wurde einerseits in Bezug auf die prominenten Modelle der Bildungsplanung und internationalen Vergleichsstudien bildungsökonomisch argumentiert (z.B. Picht 1972, S. 19: „Wer nicht Schritt zu halten vermag, kommt unter die Räder“; vgl. Kap. 2.1); andererseits erfolgte ein Anschluss an die bildungstheoretisch-kritische Argumentation durch Vertreter der weltweiten gesellschaftskritischen Aufbruchbewegung (Dauber/Verne 1976; vgl. Kap. 3.1).

In der sich ausdifferenzierenden Erwachsenenbildungswissenschaft regte der Rekurs auf die Schlüsselkonzepte die Bemühungen um disziplinäre Positionsbestimmungen an. Hierzu diente die lernpsychologisch begründete Forderung der Anerkennung lebenslanger Lernfähigkeit und die Auszeichnung der diversen Lernkontexte und -institutionen als einzelne „Etappen eines lifelong-learning“ (Knoll 1973, S. 57).

Solle, so Tietgens (1974), „*Education permanente* als eine situationsbedingte Notwendigkeit und als anthropologisch selbstbestimmte Forderung nicht eine leere Formel bleiben“ (ebd, S. 75; Herv. i. Orig.), müsste die Verengung auf bestimmte „Alters- und Sozialgruppen“ in der Praxis überwunden und die Dialektik aus „Leistungsanspruch“ und „Emanzipation“ weiterbearbeitet werden (ebd.). Der bildungsoökonomische Impetus und der neue Begriff „Weiterbildung“ provozierten hingegen Abgrenzung: Befürchtet wurde die Reduzierung auf eine reine „Erwachsenenqualifizierung“ (Knoll 1974, S. 31), und das Recurrent-Education-Konzept wurde (vorschnell) mit dem Argument abgelehnt, dass es bereits durch das duale System bzw. den Bildungsurlaub implementiert sei (Dräger 1979, S. 132).

3.4.2 Keine „period of oblivion“: Ausdifferenzierung der disziplinären Position Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre

Während im internationalen Diskursraum ab Mitte der 1970er ein fast völliges Verschwinden der Thematik Lebenslangen Lernens als übergeordnetem Strukturprinzip zu konstatieren war und eine „period of oblivion“ (Bélanger 1997, S. vii) begann (vgl. Kap. 3.1), legte sich zwar auch im deutschen Diskurs die Euphorie (Knoll 1975), doch bietet sich ein facettenreiches Bild.

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion setzten sich die Argumentationsstränge aus der ersten Generation fort. Das Recurrent-Education-Konzept wurde unter dem Begriff „offene Weiterbildung“ subsummiert (Recum 1979, S. 9), während die bildungstheoretisch-kritische Argumentation an ihrer Kritik der globalen Funktionalisierung Lebenslangen Lernens alsbildungspolitischer Problemlösungsstrategie festhielt (Dauber 1980).

Die Erwachsenenbildungswissenschaft nutzte den Rekurs auf Lebenslanges Lernen für eine Ausdifferenzierung des disziplinären Diskurses. Die vergleichsweise hohe Zahl an Einzelpublikationen und das Schwerpunkttheft der Hessischen Blätter für Volksbildung (4/1983) (HBV 1983) erörterten weniger die einzelnen Konzeptvarianten (Ausnahme ist Günther 1982). Der Tenor richtete sich vielmehr auf eine systematische Aufarbeitung des Gegenstandes und eine kritische Positionierung der Disziplin.

(a) *Forderung einer systematischen Aufarbeitung*: Es sei „an der Zeit, den Begriff des ‚Lebenslangen Lernens‘ einer Prüfung zu unterziehen“ (Böhme 1978, S. 93). Bemängelt wurde seine unkritische Adaption aus dem internationalen Diskursraum mit der Folge einer schlagwortartigen Diffusität genauso wie seine Interpretation als „Heilserwartung“ bzw. „pädagogische Doktrin“ (ebd., S. 96 f.; Dräger 1979, S. 113). Solche Rezeptionsmuster dienten, so Günther (1982), Vertreter_innen der Disziplin meist allein dazu, sich über die internationale Bezugnahme „modernistisch darzustellen“ (ebd., S. 234), keinesfalls jedoch eine Praxisimplementierung voranzutreiben oder „Unruhe, Verunsicherung oder kritisches Überdenken in die nationale Erwachsenenbildung einzubringen“ (ebd., S. 258).

(b) *Aufgabe und Zukunftsperspektive der Erwachsenenbildung*: Trotz der als rudimentär eingeschätzten Rezeption diente die Kategorie des Lebenslangen Lernens als Parameter für die Diskussion zentraler Fragestellungen:

- Nach dem Status des „Erwachsenen“ in der Moderne und seine lernpsychologisch begründete Lernfähigkeit. Sie warf Fragen zu einer ‚erwachsenengerechten‘ didaktisch-methodischen Neuausrichtung der Angebote im Sinne von Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung und zu einer Verabschiedung von Vorstellungen „objektiver Planbarkeit“ oder „didaktischer Verallgemeinerung“ auf (Böhme 1983, S. 259).
- Nach dem Recht auf Lebenslanges Lernen, respektive der darin innewohnenden Pflicht und sozialen Kontrollfunktion („Angst: vor nie endenden Schulzwängen; Zweifel: am Sinn

des lebenslangen Lernens“; aber: „Könnte der Mensch nicht sogar behindert werden, wenn er nicht lebenslang lernen kann?“ (Sitzmann 1984, S. 93)).

- Nach der disziplinären Positionierung im Bildungssystem, die ein Plädoyer für eine integrative Sicht auf alle Lernkontakte und -institutionen erfordere und keine Degradierung der Erwachsenenbildung zu einem „Auffangbecken für jede Art nachschulischer Erziehung“ (Günther 1982, S. 198).

Mit der verstärkt individualisierten Sicht auf Lebenslanges Lernen hatte sich eine bis heute aktuelle Erkenntnis in den Fokus geschoben: dass eine hohe allgemeine Wertschätzung von Erwachsenenbildung nicht automatisch hohe Teilnahmezahlen bedinge (Dittmann 1983). Hierbei dürfe jedoch eine Nicht-Teilnahme nicht im Umkehrschluss als „geringe Lernmotivation und Lernfähigkeit“ gedeutet werden, sondern sei oftmals Ergebnis kumulierter Bildungsbenachteiligungen (Siebert 1983, S. 289).

3.4.3 Anschluss an die Renaissance des Lebenslangen Lernens: Positionen zur 2. Generation: 1990 – 1999

Trotz der Systematisierungsbemühungen war Mitte der 1980er Jahre auch in der deutschen Bildungslandschaft die Diskussion um das Lebenslange Lernen zum Erliegen gekommen. Dies änderte sich infolge der Dynamisierung des Bildungsraumes Europa und der tief greifenden gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse (vgl. Kap. 3.2). Es fand ein Anschluss an die internationalen Schlüsselkonzepte und an die Renaissance des Lebenslangen Lernens als übergeordnetem Strukturprinzip statt, dies könne auch in Deutschland „zum Anstoß für eine neue Bildungsreformbewegung“ werden (Dohmen 1996, S. 28).

In der Hochphase der Renaissance Mitte der 1990er Jahre war der Rekurs auf das „Europa des lebenslangen Lernens“ (Dohmen 1998, S. 9) leitend, d.h. auf die von der Europäischen Kommission expansiv propagierte kritisch-pragmatistische Konzeptvariante Lebenslangen Lernens.

Demgemäß wurde der Auftrag Lebenslangen Lernens ausbalanciert zwischen ökonomischen und emanzipatorischen Zielen („persönliche Selbständigkeit, Flexibilität und Eigeninitiative sowie soziale Partnerschaft, Kooperation und Solidarität“, Dohmen 1996, S. 91). Als theoretische Basis wurden die „Grundlage eines konstruktivistischen *Lernverständnisses* und eines handlungsbezogenen Pragmatismus“ herangezogen (Dohmen 1998, S. 9; Herv. i. Orig.; ders. 1996, S. 51).

Inhaltlich gekoppelt wurde Lebenslanges Lernen an die Kategorien von Globalisierung, Employability, Kompetenz und an Vorstellungen vom Lernen, die sich an Prinzipien wie Selbststeuerung oder Selbstorganisation orientierten. Als weitere Aspekte wurden informelle oder inzidentelle Formen des Lernens relevant. Das Lernsubjekt rückte endgültig in den Fokus. Das heißt, ein „subjektorientierter Zugang zum lebenslangen Lernen“ (Kade/Seitter 1996, S. 19) und biographietheoretische Ansätze (Alheit 1996; vgl. Kap. 4.1) – aber auch endgültig die individualisierte Verantwortlichkeit für Lebenslanges Lernen bekamen größeren Stellenwert.

Für die Praxisebene wurden neue Infrastrukturen gefordert, orientiert an den vielfältigen Bedarfen der Lernsubjekte. Diskutiert wurden die Potenziale der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die unter globaler Perspektive ebenso die Verortung im lokalen Bezugsraum ermöglichen könnten wie die neu aufgebauten regionalen Netzwerke für Weiterbildung: „Das eigene lernende Gemeinwesen könnte so zur selbst mitgestalteten ‚Heimat‘ für das lebenslange Lernen in einem weiteren internationalen Rahmen werden“ (Dohmen 1998, S. 86; Herv. i. Orig.).

Kritik aus der Erwachsenenbildungswissenschaft richtete sich in Reaktion auf die inflationäre Präsenz des „Lebenslangen Lernens“ zum einen auf die Gefahren der individualisierten Verantwortlichkeit und lebenslänglichen Pflicht im Sinne lebenslänglicher Unzulänglichkeit: „Nie mehr hitzefrei. Ein Abgesang auf das Jahr des lebenslangen Lernens“ (Geißler 1996). Zum anderen wurde die Prioritätensetzung auf Zertifikate und Qualifikationen als „Schmierstoff in der Maschinerie des lebenslangen Lernens“ kritisiert (Nittel 1996, S. 244). Bildungspolitische Kampagnen hätten keine Antworten liefern können auf die Problematik einer „Erleichterung von Lernzugängen für Menschen, die nicht zur Stammbelegschaft der Weiterbildung, sondern eher zu deren ‚Zaungästen‘“ (Künzel/Böse 1995, S. VIII) gehörten.

Gieseke zog Ende der 1990er Jahre ein kritisches Resümee. Der bildungspolitische Impetus bei der Kategorie des Lebenslangen Lernens mit dem „Kompetenzbegriff als Leitfigur“ ziele weder auf demokratiebegründete Reformansätze noch auf eine tatsächliche institutionelle Restrukturierung (Gieseke 1999, S. 115). Propagiert würden die Prinzipien des freien Marktes als Bezugsrahmen von Bildung, welches sich nicht zuletzt in einer „problematischen Benutzung des Konstruktivismus im Vertrauen auf die Selbststeuerungskräfte der freien Initiative“ äußere (ebd., S. 116).

Zur Jahrtausendwende war damit sowohl in europäischen als auch in nationalen Kontexten ein vielschichtiges und kontrovers diskutiertes Theorie-, Praxis- und Forschungsfeld zum Lebenslangen Lernen entstanden.

4. Lebenslanges Lernen: Aktuelle Befunde, Forschungs- und Themenfelder

Seit der Jahrtausendwende ist eine explosionsartige Publikationstätigkeit zum Themenfeld Lebenslanges Lernen zu konstatieren. Gleichwohl haben sich bislang weder auf internationale noch auf nationaler (bundesdeutscher) Ebene bildungsprogrammatische Schlüsselkonzepte derartig prominent durchsetzen können wie diejenigen in den Jahrzehnten zuvor. Die Themenbereiche wurden hinsichtlich theoretischer, praktischer, empirischer und bildungspolitischer Schwerpunkte und Interessen weiter ausdifferenziert. Auf diese Weise lassen sich weitere Verschiebungen in den konzeptionellen Auslegungen des Lebenslangen Lernens identifizieren.

Angeregt wurden diese Dynamiken durch Aktivitäten im europäischen Bildungsraum, durch gesellschaftliche Transformationen (z.B. demografischer Wandel) oder durch bildungspolitische Schwerpunktsetzungen (z.B. inklusives Lehren und Lernen). Kernherausforderungen wie die Frage der Teilnahme an Angeboten des Lebenslangen Lernens oder Kontroversen über Ziele lebenslanger Lernprozesse zwischen Affirmation und Kritik bleiben bestehen.

Im Folgenden werden aktuelle Befunde, Forschungs- und Themenfelder, die sich mit dem Lebenslangen Lernen auseinandersetzen, überblicksartig und exemplarisch in vier Abschnitten dargestellt: Ausgehend von theoretischen Ausdifferenzierungen im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs (Kap. 4.1) folgt ein Blick auf die nationalen und internationalen Entwicklungen der bildungspolitischen Agenda-Setzungen (Kap. 4.2). Dies ist eng geknüpft an die wachsende Bedeutung von empirischen Großstudien zu einzelnen Aspekten des Lebenslangen Lernens (Kap. 4.3). Schließlich zeichnen sich gegenwärtig einzelne Themenfelder ab, die bestimmte pädagogische Handlungsfelder oder auch Zielgruppen unter der transsektoralen Perspektive des Lebenslangen Lernens in den Vordergrund rücken. Sie werden exemplarisch aufgegriffen (Kap. 4.4).

4.1 Erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurs: Theoretische Auseinandersetzungen

Im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs sind zum einen *Überblicksarbeiten* zum Gegenstand des Lebenslangen Lernens entstanden, wie die Arbeiten von Hof (2009) oder von Kuhlenkamp (2010). Sie dienen der einführenden und systematisierenden Darstellung der verschiedenen Aspekte (Inhalte, Programmatiken, Konzepte, Praxisformen) und rekurrieren hierzu auch auf die in Kap. 3 angeführten Schlüsselkonzepte des Lebenslangen Lernens.

Hervorgehoben wird die transsektorale Ausrichtung der Idee des Lebenslangen Lernens. Erwachsenenbildung bearbeitet zwar den chronologisch längsten Teil des Lebenslangen Lernens, allerdings erfolgt dies in Verschränkung mit den anderen Teilbereichen des Bildungssystems von Elementarbildung, Schule, außerschulischer Jugendarbeit bis hin zur Hochschule. Bildungserfahrungen der Lernsubjekte in all diesen Teilbereichen sind im negativen wie positiven Sinne *folgenreich* für individuelle Teilnahme und Teilhabe. Sie wirken nachhaltig als „Quelle der Erinnerung an Erfolge und Niederlagen, Er- und Entmutigungen, Lernfreude und Lernfrust“ (Kuhlenkamp 2010, S. 47) und beeinflussen damit das Gesamtsystem des Lebenslangen Lernens.

Zum anderen erfolgten *theoriegeleitete Aufarbeitungen und Auseinandersetzungen* mit dem Gegenstand. Hier zeichnen sich unterschiedliche Zugänge ab, die die Facetten des Lebenslangen Lernens ausdifferenzieren:

- *Subjekt*: Diese Zugänge rücken die subjektive Erfahrungen, Einschätzungen und Einstellungen zum Lernen und zu Bildungsprozessen in den Vordergrund. Untersucht werden Gründe für bestimmte Entwicklungen oder Diagnosen, die sich einerseits aus dem Subjekt, andererseits aus dem Wechselverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft erklären lassen. Aufgabe der Erwachsenenbildung wird es zum einen sein, die Handlungsfähigkeit der Subjekte im Hinblick auf ihre Lern- und Teilnahmefähigkeit am Lebenslangen Lernen zu unterstützen. Zum anderen kommt der Förderung von Selbstreflexionsprozessen eine wichtige Rolle zu.

Arbeiten der *Lebenslaufforschung* setzen sich unter einem theoriegeleiteten Zugang mit dem Lebenslangen Lernen auseinander. Dabei werden sowohl Gruppen oder Kohorten unter Einbezug gesellschaftlicher Strukturdaten betrachtet (Friebel 2008) als auch individuelle Lebens- und Bildungsverläufe (Herzberg 2004). Im Anschluss an das Konzept der Biographizität wird die Reflexionsarbeit einer Person bezogen auf die individuelle Biographie als Teil des Lebenslangen Lernens verstanden (Alheit/Dausien 2009).

In subjektwissenschaftlichen Zugängen rückt der Lebenslauf als solcher in den Hintergrund und demgegenüber Faktoren wie Interesse, Motivation und Begründungen für Lernen bzw. Lernwiderstände in den Mittelpunkt (Bolder/Hendrich 2000; Illeris 2006; Lerch 2010; Hof/Rosenberg 2018). Schließlich verweisen milieu- und habitustheoretische Aufarbeitungen auf die Bedeutung der sozialen Herkunft und auf habitusgeprägte Faktoren der Teilnahme an den Optionen des Lebenslangen Lernens, bis hin zur subjektiv „sinnvollen“ Selbstexklusion (Bremer 2010).

- *Macht*: Bei diesen Zugängen verschiebt sich der Fokus auf die Untersuchung von Diskursen und Praktiken des Lebenslangen Lernens, um deren Bedingtheit auf Techniken von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu prüfen. *Gouvernementalitätstheoretische* Arbeiten in Anschluss an Foucault und oftmals diskursanalytisch arbeitende Untersuchungen widmen sich kritisch den bildungspolitischen Konzepten des Lebenslangen Lernens (Wrana 2003; Rothe 2011) oder dem Gegenstand von Lernkulturen – „Schöne Neue Lernkultur“ (Klingovsky 2009). Erkennbar werden Regierungstechnologien in der Selbst- und Fremdführung der Subjekte unter den Forderungen des Lebenslangen Lernens, die die machtvoll-

len Interessen an einer Selbstführung und Selbstverantwortlichkeit der Subjekte aufzulösen.

- *Profession und Supportstrukturen:* Die pädagogische Idee des Lebenslangen Lernens umfasst die Lern- und Bildungsprozesse eines Subjektes über die gesamte Lebensspanne. Professionstheoretische Zugänge weiten das Blickfeld auf Verschränkungen zwischen den im pädagogischen System des Lebenslangen Lernens tätigen Berufsgruppen (Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Gefragt wird nach Gemeinsamkeiten und nach Differenzen in den beruflichen Selbst- und Fremdzuschreibungen oder nach den subjektiven Einstellungen der Professionellen zum Lebenslangen Lernen (Dellori 2016).

Damit geraten Institutionen in den Blick, die Lebenslanges Lernen strukturell ermöglichen und professionell-pädagogisch an bestimmten Orten des Lehrens und Lernens sicherstellen sollen (Stang 2016). Dieses Geschehen kann organisationstheoretisch (vgl. z.B. Göhlich u.a. 2012) erschlossen werden oder mit raumanalytischem Fokus auf Lernorte und Lernräume (Stang et al. 2017). Ein international-vergleichender Forschungsansatz eröffnet einen Einblick in die empirische Umsetzung und strukturelle Einbettung von Konzepten Lebenslangen Lernens in Form regionaler Lernnetzwerke in Europa (z.B. Schreiber-Barsch 2007).

- *Steuerung und Agenda-Setting:* Seit den 1970er Jahren (siehe Kap. 2 und 3) haben supranationale Organisationen als einflussreiche Katalysatoren im transnationalen Raum des Lebenslangen Lernens gewirkt und darüber interessengeleitetes Agenda-Setting betrieben, wie bspw. die UNESCO, OECD oder auch die Weltbank. Dies stellt einen eigenen Zugang auf den Gegenstand dar (vgl. z.B. Schemmann 2007; Dewe/Weber 2007). Einen Beitrag leisten gleichfalls theoriegeleitete Analysen zu Steuerung und Monitoring des Lebenslangen Lernens (Ioannidou 2010). Dies bedingt sich nicht zuletzt aus der Umsetzung neuer Steuerungsformen wie der Offenen Methode der Koordinierung (OMK) im europäischen Kontext zur Förderung und Überwachung der Umsetzung des Lebenslangen Lernens (s.u.).

4.2 Bildungspolitischer Diskurs: Agenda-Setzungen auf internationaler und nationaler Ebene

In den vorhergehenden Kapiteln wurde bereits an verschiedenen Stellen auf die bildungspolitische Ebene von Agenda-Setzungen im nationalen und internationalen Diskurs- und Praxisraum des Lebenslangen Lernens verwiesen. Während dies an sich ein globales Phänomen darstellt und jeweils regionalspezifische bzw. nationalstaatliche Übersetzungsprozesse in unterschiedliche bildungspolitische Programmatiken des Lebenslangen Lernens erfährt, werden im Folgenden entsprechende Entwicklungen exemplarisch bezogen auf den Europäischen Bildungsraum der EU und die bundesdeutsche Bildungspolitik aufgegriffen.

Mit den EU-Verträgen von Amsterdam (1997) und Lissabon (2000) wurde Lebenslanges Lernen als eines der strategischen Schlüsselemente zur Profilierung Europas zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt“ und zu einem „Europäischen Raum des lebenslangen Lernens“ deklariert (Kommission 2001, S. 3; Zeuner 2011b, S. 148 ff.). Als Kernziele wurden die Erhöhung von territorialer, struktureller und sozialer Mobilität der europäischen Bürgerinnen und Bürger sowie die Durchlässigkeit der Berufs-, Bildungs- und Arbeitsmarktsysteme benannt. Der nationalstaatliche Grenzen überschreitende Bildungsraum solle „die Menschen ... befähigen, frei zwischen Lernumgebungen, Arbeitsstellen, Regionen und Ländern zu wählen, um ihre Kenntnisse und Kompetenzen optimal einzusetzen“ sowie ein Mehr an „Wohlstand, Integration, Toleranz und Demokratie“ zu generieren (Kommission 2001, S. 3). Lebenslanges Lernen sei zu verstehen als „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient*

und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (ebd., S. 9; Herv. i. Orig.).

Aktuell gilt das Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ (ET 2020) als strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit (Europäischer Rat 2009) und ist Teil der europäischen Gesamtstrategie Europa 2020 (Europäische Kommission 2010).

Die 2011 vom Europäischen Rat verabschiedete erneuerte *Europäische Agenda für die Erwachsenenbildung* (Europäischer Rat 2011) stellt die Verknüpfung zu jener wirtschaftlich ausgelegten Gesamtstrategie für „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ dar. Es schließt an die kritisch-pragmatistischen Schwerpunktsetzungen des *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (Kommission 2000) an, indem sowohl reaktive Anpassung der Erwachsenen als auch die Aufgabe sozialer Inklusion als Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation benannt werden: So seien einerseits „lebenslanges Lernen und die Weiterentwicklung von Qualifikationen Schlüsselemente der Reaktion“ auf Wirtschaftskrise, demographische Alterungsprozesse sowie die Vorgaben der EU-Wirtschafts- und Sozialstrategie; andererseits leiste Erwachsenenbildung „einen wichtigen Beitrag zur sozialen Eingliederung, zum aktiven Bürgersinn und zur persönlichen Entwicklung“ (Europäischer Rat 2011, S. 1). Gleichwohl sei anzuerkennen, und dies entspricht gleichfalls weiterhin den Prioritätensetzungen und Ressourcenverteilungen innerhalb der EU, dass „Erwachsenenbildung gegenwärtig das schwächste Glied in der Entwicklung nationaler Systeme des lebenslangen Lebens“ darstelle (ebd., S. 2).

Vor diesem Hintergrund besitzt die EU auf der rechtlichen Basis der Verträge und ihres politischen Mandats – konträr zu anderen transnationalen Akteuren – die Option, Lebenslanges Lernen programmatisch zu setzen und regulierend voranzutreiben. Mithilfe neuer transnationaler Steuerungsinstrumente können empirische *Operationalisierungen* durchgesetzt werden. Hierbei hat die EU einerseits die Prinzipien Subsidiarität und nationalstaatliche Autonomie zu berücksichtigen. Um Handlungsdruck auf die Mitgliedsstaaten ausüben zu können wurden andererseits nationalstaatliche Grenzen überschreitende (= transnationale) Regulierungs- und Steuerungsformen eingeführt.

Eine solche transnationale „Governance“ gilt als Alternativmodell zu Formen traditioneller, hierarchischer (rein nationaler) Steuerung. Dieses Modell soll zudem die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Akteure als wirkmächtige Beteiligte auf allen Ebenen des politischen Bedingungsgefüges anerkennen (Ioannidou 2010, S. 38).

Eines der Steuerungsinstrumente ist die *Offene Methode der Koordinierung* (OMK). Als sog. „soft law“ hat sie keine Rechtsverbindlichkeit, erzeugt aber in Systembereichen mit nur eingeschränkter EU-Regulations- und Steuerungsmacht (wie dem Bildungsbereich) nationalstaatlichen Handlungsdruck, z.B. über „Bildungsmonitoring“ (z.B. Benchmarks) und „Bildungsberichterstattung“ (Ioannidou 2010, S. 49). Diese Instrumente sollen den Theorie-Praxis-Transfer (vereinheitlichend) forcieren und Elemente des theoretischen Konstrukts „Lebenslanges Lernen“ messbar machen.

In der Praxis führte dies zur Etablierung vergleichbarer Standards sowie einer kontinuierlichen, öffentlichen Evaluierung des Status quo zum Lebenslangen Lernen in jedem Mitgliedsstaat. Steuerungsmacht ergibt sich aber nicht aus Optionen einer möglichen Sanktionierung von Mitgliedsstaaten bei Nicht-Erreichen von Monitoring-Zielen, sondern über den Mechanismus des sog. „naming, blaming, shaming“, d.h. durch Veröffentlichen der Daten über den Stand der Zielerreichung eines jeden Mitgliedsstaates.

Als Beispiel kann auf die acht Benchmarks verwiesen werden, die im Rahmen von ET 2020 verabschiedet worden sind als strategische Ziele für die Mitgliedsstaaten (Europäischer Rat 2009). Eines dieser Benchmarks besagt, dass bis 2020 in den Mitgliedsstaaten durchschnitt-

lich 15 Prozent aller Erwachsenen am Lebenslangen Lernen teilnehmen sollen (vgl. ebd.). Lebenslanges Lernen wird damit u.a. über die Kategorie der Teilnahme operationalisiert. Dies verweist auf empirische Befunde von Teilnahmestudien, die ein Bildungsmonitoring überhaupt erst möglich machen (vgl. Kap. 4.3).

Seit Anfang der 1990er Jahre ist ein nachhaltiger Einfluss der europäischen Bildungspolitik auf die deutsche bildungspolitische Agenda zu verzeichnen. Nicht nur bezogen auf das Lebenslange Lernen, sondern auch bezogen auf die Bildungsbereiche frühkindliche Erziehung, Schule, Ausbildung und Studium. Beispielsweise wurde im Zuge des sog. „Bologna-Prozesses“ eine Hochschulreform durchgeführt (u.a. erfolgte die Umstellung auf das Bachelor-Master-Studiensystem) mit dem Ziel der Schaffung eines einheitlichen, transnationalen Europäischen Hochschulraums.

Verfolgt man die bildungspolitischen Aktivitäten in Deutschland als Reaktion auf die Agenda-Setzung der EU, dann zeigt sich, dass auf übergeordneter Ebene v.a. die dritte Generation der Konzepte und ihre *kritisch-pragmatistischen Begründungen Lebenslangen Lernens seit der Jahrtausendwende rezipiert wurden* (vgl. Kap. 3.3). So nachzulesen im Strategiepapier der Bund-Länder-Kommission von 2004 (BLK 2004) oder in der „Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf“ (BMBF 2008). Letztere begründete den umfangreichen Maßnahmenkatalog der Qualifizierungsoffensive. Entlang dieser Prioritätensetzung wurde im Jahr 2013 auf Seiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Lernen im Lebenslauf“ unter dem Begriff „lebensbegleitendes Lernen“ gefasst:

„Bildung ist im Sinne lebensbegleitenden Lernens kein Prozess, der in einer bestimmten Lebensphase begonnen und abgeschlossen wird. Bildung ist nicht ausschließlich da, um den Menschen zu befähigen, sein Auskommen zu haben und sein Leben nach der Bildungsphase angenehm zu gestalten. Bildung prägt den Menschen in seiner gesamten Lebensspanne entscheidend und hat insofern nicht in erster Linie die Rolle des Erwerbs bestimmter Fähigkeiten, sondern die Bedeutung einer lebensbegleitenden Befähigung zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten. ... Nur so können persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden“ (BMBF 2013a).

Ausgehend davon wurden folgende Handlungsfelder identifiziert:

„Einführung einer „Bildungsprämie“, Verbesserung der Bildungsberatung, Weiterbildungstests der Stiftung Warentest, Verbesserung der Angebotsstruktur vor Ort, Angebote für Zielgruppen mit besonderen Potenzialen, Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche ermöglichen, Integration durch Bildung und Förderung des Lernens in der Zivilgesellschaft verbessern, Wissen über das Lernen im Lebenslauf vertiefen“ (ebd.).

Vergleicht man diese Interpretation des Lebenslangen Lernens mit der gegenwärtigen Schwerpunktsetzung durch das BMBF zeigen sich interessante Verschiebungen.

Während auf den Seiten des BMBF weiterhin die verschiedenen Elemente des pädagogisch organisierten Systems des Lebenslangen Lernens von der Elementarbildung bis zur Hochschule thematisiert werden, findet sich als Schlagwort nicht mehr der Begriff des „lebensbegleitenden Lernens“. Vielmehr wurde er durch das Stichwort „Weiterbildung“ ersetzt (BMBF 2017a). Unter dieser Überschrift heißt es nunmehr: „Karriere machen – dazu braucht es nicht nur eine gute Ausbildung, sondern genauso auch gute Weiterbildung und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Mit Weiterbildungen können sich junge Fachkräfte beruflich entwickeln und neue Ziele setzen“ (ebd.).

Mit dieser normativen Auslegung, die in die ministerialen Schwerpunktsetzungen und Ressourcenströme eingebunden ist, wird dem Lebenslangen Lernen (wieder) ein stark funktional-instrumenteller Charakter im Sinne eines *bildungsökonomischen Konzepts* zugeschrieben (vgl. Kap. 2.1).

4.3 Empirische Befunde zum Lebenslangen Lernen

Wenngleich die bildungspolitische Aufmerksamkeit und das Agenda-Setting zu Lebenslangem Lernen im globalen Wettbewerb der Wissensgesellschaften nicht unbedingt mit einem Mehr an finanziellen Ressourcen für Erwachsene verbunden sind, ist in den letzten Jahren ei-

ne deutliche Ausweitung der quantitativen empirischen Befundlage zum Lebenslangen Lernen festzustellen. Dies ist eingewoben in die strategischen Instrumente von Bildungsmonitoring und -planung, die den Zugriff auf international-vergleichende Datensätze zu Bildungsindikatoren voraussetzen.

Hierzu gehören an prominenter Stelle zum einen die Datensätze zu Teilnahme von Erwachsenen am Lebenslangen Lernen: sowohl in der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (*Continuing Vocational Education Survey* (CVTS) seit 2005) (Statistisches Bundesamt 2017) als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit non-/formaler Bildung und informellem Lernen (*Adult Education Survey* (AES) seit 2007; vgl. Bilger et al. 2013; BMBF 2017c). Und zum anderen die erstmalige Erhebung zu Grundkompetenzen von Erwachsenen im Jahr 2012 mit dem *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) (Rammstedt 2012).

Erkennbar wird an den Großdatensätzen, dass es zum einen der Weiterentwicklung der technologischen Möglichkeiten in statistischen Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten in den Sozialwissenschaften bedurfte, um die Datenmengen erfassbar und bearbeitbar zu machen. Zum anderen, dass dies größtenteils bildungspolitisch motivierte Studien sind, die von transnational agierenden Organisationen initiiert worden sind: CVTS und AES sind Bestandteil der EU-Statistiken, PIAAC wird im Auftrag der OECD durchgeführt. Dies wird im Folgenden exemplarisch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der AES- und der PIAAC-Erhebungen dargestellt.

Der AES als (seit 2012 zweijährige) „Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung am lebenslangen Lernen“ richtet sich auf die Frage der Teilnahme von Erwachsenen (BMBF 2017c). Als Erwachsene definiert sind die 25- bis 64-Jährigen, die in der Form einer repräsentativen Stichprobe zu ihren Lernaktivitäten in den letzten 12 Monaten in den beteiligten Ländern befragt werden. Unterschieden wird zwischen der Teilnahme an Angeboten der non-/formalen Bildung sowie des informellen Lernens (d.h. unterschieden nach dem Grad der Organisiertheit der Angebote). Erhoben werden zudem soziodemografische Daten und allgemeines Weiterbildungsverhalten.

Der AES hat in Deutschland im Jahr 2007 das seit 1979 laufende „Berichtssystem Weiterbildung“ als eine systematische Erhebung zur Teilnahme ersetzt (Kwan u.a. 2006); auch hier zeigt sich das Bemühen um Harmonisierung zum Ziele europaweiter Vergleichbarkeit der Daten (für Mitgliedsstaaten der EU ist die Teilnahme am AES verpflichtend). Folge ist aber auch, dass einige Daten nicht mehr erhoben werden und die Vergleichbarkeit der Daten (BSW-Systematik vs. AES-Systematik) nicht immer gewährleistet ist (Gnabs 2011, S. 288). Die AES Ergebnisse werden in der Eurostat-Datenbank veröffentlicht (Eurostat 2017). Auf dieser europäischen Vergleichsebene von Teilnahmedaten zeigt sich, dass die Teilnahmerate seit einigen Jahren bei 10 Prozent stagniert (10,8 Prozent in 2016) und damit noch deutlich von der oben genannten Benchmark der 15 Prozent entfernt ist. Für Deutschland ist dort 2016 ein Wert von 8,5 Prozent ausgewiesen (Eurostat 2017).

Untersuchungen zum Teilnahmeverhalten in der Erwachsenenbildung werden in Deutschland seit den 1920er Jahren durchgeführt, als Einrichtungen wie Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, Arbeiterbildungsstätten, und Angebote der gewerkschaftlichen und kirchlichen Erwachsenenbildung institutionalisiert und verstetigt wurden (Zeuner/Faulstich 2009, Kap. 5). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in den sog. „Leitstudien“ seit Ende 1950er Jahre regelmäßig Daten erhoben, bei denen es vor allem auch um die Einstellung der Bevölkerung zur Weiterbildung ging. Deutlich wurde damals (z.B. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) wie heute (z.B. Rosenbladt/Bilger 2011; Bilger et al. 2013; BMBF 2017c) eine Diskrepanz zwi-

schen Wertschätzung von Bildung bzw. der Anerkennung der Relevanz von Weiterbildung und dem tatsächlichen Teilnahmeverhalten.

Die Adressaten- und Teilnahmeforschung gibt Aufschluss über soziodemographische Daten von Teilnehmenden, über ihre subjektiven Bildungseinstellungen, -bedürfnisse, -motive und -prozesse. Seit einigen Jahren (Bolder/Hendrich 2000; Schröder/Schiel/Aust 2004; Reich-Claassen 2010) rückte das Problem der Nie- und Nicht-Teilnahme an Lernangeboten verstärkt in den Fokus. Lernbarrieren werden hier differenzierter begründet, vor allem der subjektive Nutzen besonders der beruflichen Weiterbildung wird angezweifelt (Kuwan/Graf-Cuiper/Tippelt 2004, S. 38; Holzer 2017). Als weitere Gründe zur Nicht-Teilnahme werden angeführt: Alter; fehlendes Interesse; Angst vor Versagen/Prüfungen; Erinnerung an die Schule; fehlende Beratung (Kuwan/Graf-Cuiper/Tippelt 2004, S. 39).

Erkennbar werden darüber hinaus verfestigte soziale Beteiligungsmuster und die *doppelte Selektivität* von Weiterbildung, auch benannt als *Matthäus-Effekt*: Wer hat (Bildung, Erwerbsstatus usw.), dem wird gegeben (noch mehr Bildung, Erwerbsstatus usw.). Dies beruht auf dem signifikanten Zusammenhang zwischen Teilnahme und sozialen Faktoren wie z.B. Bildungsabschluss oder -herkunft, Alter, Zugehörigkeit zu sozialen Milieus und Berufen u.Ä. Im Umkehrschluss heißt dies, dass Personen, die auf Grund fehlender Abschlüsse, schlechter bezahlter Arbeit, Arbeit in bestimmten Branchen mit weniger Weiterbildungsangeboten usw. bereits benachteiligt sind, noch weiter benachteiligt werden (Faulstich 1981, S. 69-71; Bilger/Rosenbladt 2011, S. 61 ff.). Die doppelte Selektivität wird in den aktuellen Daten des Adult Education Survey weiterhin nachgewiesen (BMBF 2017c). Eine Rolle bei der Weiterbildungsteilnahme spielt zudem der demographische Wandel, im Zuge dessen ein Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung der Gruppe der über 50-Jährigen nachweisbar ist (ebd.).

Demgegenüber rücken in der von der OECD in Auftrag gegebenen internationalen *PIAAC-Erhebung* (ähnlich wie bei PISA (Programme for International Student Assessment)) grundlegende Kompetenzen Erwachsener in den Fokus (definiert als die 16- bis 65-Jährigen) (für Deutschland: Rammstedt 2012).

PIAAC misst drei Grundkompetenzen: Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz. Unterstellt wird diesen Grundkompetenzen, dass sie eine Schlüsselbedeutung für eine „erfolgreiche Teilhabe an der heutigen Gesellschaft“ besitzen (ebd., S. 11) – und damit auch für eine Teilnahme am pädagogisch organisierten System des Lebenslangen Lernens.

Für den internationalen Vergleich der Ergebnisse wurden die Messergebnisse anhand von Kompetenzstufen aufgeschlüsselt. Ziel ist die Bereitstellung der Daten sowohl für wissenschaftliche Zwecke als auch für Entscheidungen bildungspolitischer Akteure (ebd.). Es zeigt sich, dass die deutsche Stichprobe in Bezug auf Lesekompetenzen leicht unter, hinsichtlich der alltagsmathematischen Kompetenzen leicht über dem OECD-Durchschnitt liegt. Die technologiebasierten Problemlösekompetenzen sind vergleichbar mit dem OECD-Durchschnitt (ebd.). Im Hinblick auf Deutschland bestätigen die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung wie zuvor diejenigen der PISA-Studien einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Kompetenzniveau der Befragten.

Lebenslanges Lernen kann demnach nicht diskutiert werden, ohne die empirischen Befunde der Adressaten- und Teilnehmerforschung zu berücksichtigen. Ergebnisse der quantitativen Forschung zeigen reziproke Wirkungen zwischen Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, Sozialisation und den strukturellen Bedingungen, unter denen ein Mensch aufwächst sowie seinen späteren Lerninteressen und seiner Motivation. Beide gelten als notwendige Voraussetzungen, um Lernprozesse im Sinne des Lebenslangen Lernens regelmäßig und langfristig verfolgen zu können.

Damit verbunden sind Dimensionen, die direkt an die lernenden Personen gekoppelt sind, wie Erfahrungen (mit Lernen als Prozess aber auch mit der subjektiven Relevanz von angeeignetem Wissen) oder Selbstbestimmung (in Bezug auf das Lernen aber auch die Lebensführung insgesamt). Die Ausprägung dieser Dimensionen steht in einem engen Zusammenhang mit der biographischen Situiertheit einer Person und erschließt sich eher über qualitative Forschungsansätze.

4.4 Aktuelle Diskurse zum Lebenslangen Lernen in Deutschland

Während Lebenslanges Lernen auf theoretischer und bildungspolitischer Ebene hinsichtlich seiner Ziele und Funktionen kontrovers diskutiert wird, wird es auf der bildungspraktischen Ebene durch den Aufbau nationaler und regionaler Lerninfrastrukturen politisch, strukturell und organisational realisiert und untermauert. Durch bildungspolitische Interventionen werden Voraussetzungen geschaffen, durch die Menschen den an sie gestellten Anspruch, lebenslang zu lernen, erst einlösen können.

Die seit der Jahrtausendwende wieder intensivierte Beschäftigung mit dem Thema Lebenslanges Lernen führte dazu, dass spezifische Problembereiche bzw. Themenfelder aufgegriffen und diskutiert wurden, die bis dahin häufig eher marginalisiert wurden.

Dies betraf auf der einen Seite zielgruppenspezifische Fragestellungen: Mit dem Anspruch „Lebenslanges Lernen für alle“ wurde das Thema *Alphabetisierung und Grundbildung* für Menschen mit geringen Lese- und Schriftsprachkenntnissen aber auch geringer Vorbildung in anderen Bereichen (wie Rechnen, IT-Kenntnissen, politischer Bildung usw.) wieder intensiv diskutiert (Kap. 4.4.1).

Menschen mit kognitiven, körperlichen, sensorischen und/oder psychischen Behinderungen kamen ebenfalls stärker in den Blick. Deren Belange und Lerninteressen sind bis dahin kaum berücksichtigt worden. Dass ihre Bedarfe mittlerweile deutlicher wahrgenommen werden, ist zurückzuführen auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen aus dem Jahre 2006, die die Bundesregierung 2009 unterzeichnet hat und die bildungspolitische Konsequenzen eingefordert hat. Lebenslanges Lernen ist Teil gesellschaftlicher Diversität – dies gilt für die Kategorie von Behinderung genauso wie für die Kategorie von Herkunft. Die Schlagwörter *Inklusion* und *Integration* beeinflussen nachhaltig die Debatte um Lebenslanges Lernen (Kap. 4.4.2).

Auf der anderen Seite wurde, bezogen auf die Frage der Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung, in den letzten Jahren verstärkt das Problem der Zugänglichkeit von und der Mobilität innerhalb von Lerninfrastrukturen diskutiert und bildungspolitisch unterstützt. Dabei geht es v.a. um die *Anerkennung und Validierung von Kompetenzen*, die im Rahmen non-formeller und informeller lebenslanger Lernprozesse erworben wurden (Kap. 4.4.3).

Ein weiteres Thema, das in den letzten zehn Jahren aufgrund durchgreifender technologischer Veränderungen in Diskursen zum Lebenslangen Lernen aufgegriffen wurde, ist schließlich die *Digitalisierung* und ihre Folgen für den Arbeitsmarkt. In den Blick kommen damit Fragen zur Qualifizierung der Arbeitskräfte, aber auch ihrer Teilhabe an der Arbeitswelt und an der Gesellschaft, in der sie leben (Kap. 4.4.4).

4.4.1 Alphabetisierung und Grundbildung

Die Diskurse um Lebenslanges Lernen und Alphabetisierung und Grundbildung sind seit Jahrzehnten eng miteinander verknüpft. Bereits in frühen Dokumenten der UNESCO (z.B. UNESCO 1947) wird darauf hingewiesen, dass lebenslanges Lernen nur gelingen kann, wenn Menschen über grundlegende Lese- und Schriftsprachkenntnisse verfügen.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Problem fehlender Alphabetisierung großer Bevölkerungsgruppen begann international nach dem Ende des 2. Weltkriegs. Entsprechend den Diskursen um das Lebenslange Lernen lassen sich auch für die Alphabetisierung und Grundbildung zwei wesentliche Argumentationslinien ausmachen, die in den westlichen Industrienationen auf spezifische politische Entwicklungen auf der einen und wirtschaftliche Entwicklungen auf der anderen Seite zurückzuführen sind (Zeuner/Pabst 2011, S. 23 ff.).

Nach 1945 wurden viele westliche Staaten zu Demokratien transformiert, deren Gestaltung eine politisch gebildete und dadurch handlungsfähige Bevölkerung voraussetzte. Dies wiederum erforderte ein durchschnittlich höheres Bildungsniveau als bis dahin üblich und damit höhere Alphabetisierungsquoten. In diesem Zusammenhang steht auch die Verabschiedung der Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen 1948, durch die Fragen der individuellen Selbstbestimmung und der demokratischen Partizipation in den Vordergrund internationaler Diskussionen gerückt wurden. Alphabetisierung wurde in den sog. Entwicklungsländern in Asien und Afrika, die teilweise noch unter der Aufsicht von Kolonialstaaten standen, als vorrangige politische Aufgabe gesehen. Sie galt als Voraussetzung um in der Zukunft die politische und ökonomische Unabhängigkeit der Staaten durchzusetzen.

Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung der aufstrebenden Industrienationen in der westlichen Hemisphäre und ihr Umbau zu Dienstleistungsgesellschaften, beginnend in den frühen 1960er Jahren, veränderte die Arbeitswelt grundlegend. Eine Konsequenz war der Abbau von Arbeitsplätzen für An- und Ungelernte und die Schaffung neuer Arbeitsplätze, die andere Formen und Inhalte der beruflichen Qualifizierung erforderten. Sie setzten Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen ebenso voraus wie die Fähigkeit, sich flexibel auf neue Verhältnisse einzustellen.

Diese beiden Entwicklungen – politisch und ökonomisch – sind für die Alphabetisierung ebenso diskursbestimmend wie für das Lebenslange Lernen und prägen die nationalen wie internationalen Debatten bis in die heutige Zeit. Die internationale Diskussion zu Alphabetisierung und Grundbildung wurde v.a. durch die UN bestimmt, die seit den 1950er Jahren in größeren zeitlichen Abständen internationale Tagungen organisierte und unterschiedliche Themen schwerpunkte setzte (Lenhart 2011, Kap. 2).

Zum einen wird nach der Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung für die politische Entwicklung von Gesellschaften gefragt. Dabei wird davon ausgegangen, dass entsprechende Kompetenzen für Emanzipation, politische Partizipation und Teilhabe und damit auch für den Fortbestand von Demokratien grundlegend sind (Zeuner 2017, S. 34).

Zum anderen – und diese Position hat in den öffentlichen Diskursen über Alphabetisierung und Grundbildung seit vielen Jahrzehnten ein größeres Gewicht – wird angenommen, dass die ökonomische Entwicklung und die ökonomische Teilhabe einer Gesellschaft im Wesentlichen vom Bildungs- und Ausbildungsstand ihrer Bevölkerung abhängig ist, was ein Mindestniveau bei Alphabetisierung und Grundbildung erfordert. Stichwörter sind die (globale) Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaftssysteme und die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen. Dass eine umfassende Alphabetisierung der Bevölkerung sowohl Gesellschaften und Gemeinschaften als auch Individuen zugutekommt, ist unumstritten. Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Gewichtung der verschiedenen Aspekte.

Seit den 1990er Jahren wurde neben der Alphabetisierung Fragen der Grundbildung v.a. unter dem Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit höhere Aufmerksamkeit geschenkt. Erste international vergleichende Untersuchungen zu Schriftsprachkompetenzen der Bevölkerung wiesen nicht nur auf schriftsprachliche Defizite hin, sondern auch in den Bereichen Rechnen, IT-Grundkenntnissen, Fremdsprachen usw. Die UNESCO behandelt das Thema regelmäßig und

sagte dazu 2015 in ihrem Bericht „Education for All“, den internationalen Begriff „literacy“ aufgreifend:

„Today, literacy is seen as a continuum of skills that enables individuals to achieve their goals in work and life and participate fully in society. [...] The spread of literacy and literate environments also develops a web of active social relations and contributes to communities and social institutions“ (UNESCO 2015a, S. 137).

Grundbildung wird inhaltlich nicht konkret gefasst. Gefordert wird die Aneignung von Fähigkeiten („skills“), die es Menschen erlauben, ihre Ziele im Leben und in der Arbeitswelt zu erreichen und sich gesellschaftlich zu engagieren.

Auf europäischer Ebene wurde das Thema Grundbildung erstmals in dem bereits vorgestellten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (2000) der Europäischen Kommission (vgl. Kap. 3.3) berücksichtigt. Es definierte Basisqualifikationen, über die jeder Mensch verfügen sollte. Diese beziehen sich auf die Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen sowie auf weiterführende Kompetenzen wie „IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten“ (Kommission 2000, S. 12). Konkret heißt es dazu:

„Um eine einheitliche Diskussionsbasis zu schaffen, werden in diesem Memorandum die neuen Basisqualifikationen definiert als Kompetenzen, die Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft – am Arbeitsmarkt und am Arbeitsplatz, in realen und virtuellen Gemeinschaften und in der Demokratie. Impliziert ist auch, dass diese Kompetenzen es Bürgern ermöglichen, eine Identität zu finden und sich Lebensziele vorzugeben.“ (ebd., S. 12-13; Hervorhebungen im Original).

2005 wurden die Grundkompetenzen ergänzt durch muttersprachliche Kompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 15).

2003 bis 2012 wurde von der UN die Weltalphabetisierungsdekade ausgerufen und die Staaten wurden aufgefordert, sich aktiv zu beteiligen. In Deutschland installierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung ein umfangreiches Forschungsprogramm. Dadurch konnte unter anderem erstmals eine repräsentative Untersuchung über den Stand der Alphabetisierung der deutschen erwachsenen Bevölkerung zwischen 16 und 64 Jahren durchgeführt werden.

Ergebnis der „LEO-Level-One-Studie“ war, dass rund 7.5 Millionen Erwachsene, also ca. zehn Prozent der erwachsenen Bevölkerung, als sog. „funktionale Analphabetinnen und Analphabeten“ einzuordnen sind (Grotlüschen/Rieckmann/Buddeberg 2012, S. 20). Ihnen fehlen Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen, was sich auf die mögliche Teilnahme an Angeboten zum Lebenslangen Lernen genauso auswirken kann wie auf die gesellschaftliche Partizipation insgesamt.

2016 bis 2025 veranstaltet Deutschland eine Nationale Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung als eine gemeinsame Initiative von Bund, Ländern und gesellschaftspolitischen Stakeholdern (BMBF 2017d). Über Aktionen und Projekte soll das Grundbildungsniveau der Bevölkerung deutlich und nachhaltig erhöht werden und ein gesellschaftliches Problembewusstsein geschaffen werden. Als Schwerpunkt gilt der Bereich Arbeit und Beschäftigung und die Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarfe am Arbeitsplatz (besonders in prekären oder niedrigqualifizierten Branchen). Zudem soll eine zweite Welle im Rahmen der LEO-Level-One-Studie die empirischen Forschungserkenntnisse zu Alphabetisierung und Grundbildung vertiefen.

Auch für die Nationale Dekade zeigt sich wieder die doppelte Zielsetzung der Erhöhung gesellschaftlicher Partizipation einerseits und der Beschäftigungsfähigkeit andererseits. So heißt es im Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade, veröffentlicht vom BMBF und der Kultusministerkonferenz:

„Ausgangspunkt ... ist die gemeinsame Überzeugung, dass Alphabetisierung und Grundbildung die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben, für lebenslanges Lernen sowie für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sind. Der Erwerb ausreichender Grundbildung einschließlich der Lese- und Schreibkompetenzen sowie deren Verbesserung im Erwachsenenleben erhöhen die Chancen, alltägliche Aufgaben selbstständig zu bewältigen, die gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern und sich beruflich zu qualifizieren. ... Unternehmen erhalten durch eigene oder externe Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote die Möglichkeit, geringqualifizierte Arbeitnehmer fortzubilden, sie so auf Veränderungen der Arbeitswelt, insbesondere auf eine stärkere Digitalisierung, vorzubereiten und damit einem Fachkräftemangel vorzubeugen. Darüber hinaus ist es erforderlich, dem funktionalen Analphabetismus präventiv zu begegnen sowie eine möglichst breite Öffentlichkeit und die zentralen politischen und gesellschaftlichen Akteure für das Problem zu sensibilisieren und zum Handeln zu motivieren“ (BMBF/KMK 2016, S. 3).

Die Notwendigkeit einer umfassenden Alphabetisierung wird argumentativ mit weitergehenden Aspekten verknüpft: Erstens wird sie als Grundlage Lebenslangen Lernens deklariert. Zweitens soll sie die Inklusion und Integration marginalisierter Bevölkerungsgruppen unterstützen. Drittens wird sie als grundlegend angesehen, um die durch die Digitalisierung zu erwartenden Transformationen auf dem Arbeitsmarkt zu bewältigen.

4.4.2 Inklusion und Integration

Lebenslanges Lernen ist Bestandteil gesellschaftlicher Verhältnisse und damit einer von Diversität geprägten Gesellschaft. Erwachsenenbildung hat seit jeher diesem Rechnung getragen, indem das Leitmotiv ‚Bildung für alle‘ historisch als Mandat der Profession ausgewiesen wurde und Bildung und Lernen soziale Inklusion und Teilhabe an Gesellschaft sicherstellen und befördern sollen (Zeuner 2017; Schreiber-Barsch 2015).

Die öffentliche, theoretische und disziplinäre Auseinandersetzung um gesellschaftliche Diversität wirkt seitdem auch auf die Frage der Ausgestaltung des pädagogisch organisierten Systems des Lebenslangen Lernens – und dies über die unterschiedlichsten Kategorien von Diversität hinweg, sei es Alter, Geschlecht, Herkunft, Behinderung/dis/ability oder Ähnliches. Exemplarisch sei auf die mit den Begriffen Integration bzw. Inklusion benannten Aspekte verwiesen, d.h. auf die Frage von Herkunft/Migration und die Frage von dis/ability im Feld des Lebenslangen Lernens.

Bei beiden Kategorien geht es zentral um die Frage, wer von Seiten der Profession, aber auch von Seiten der Bildungspolitik als bildungsbedürftig und bildungsfähig, als inklusions-/integrationsbedürftig und inklusions-/integrationsfähig ausgewiesen wird und in der Konsequenz (nicht) Teil pädagogisch-professioneller Bemühungen und Aufmerksamkeit wird. Erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten ist noch lange der grundlegende Status von Bildsamkeit abgesprochen worden (Theunissen/Hoffmann 2003), zudem schließt sich infolge der vernichtenden Ideologie des nationalsozialistischen Regimes die Alterslücke der *älteren* Menschen mit Lernschwierigkeiten erst heute im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (Dieckmann/Giovis 2012). Kritische Stimmen der Migrationspädagogik verweisen auf ähnlich fremdbestimmte und hegemoniale Zuordnungspraktiken im System des Lebenslangen Lernens, die bspw. über Inhalte und Setzungen in Integrationskursen oder über Einbürgerungstests prozessiert werden (vgl. z.B. Mecheril u.a. 2010; Öztürk 2014).

Die bildungspolitischen Agenda-Setzungen erfolgten in den letzten Jahren über jeweilige Nationale Aktionspläne, sowohl zu Integration (Bundesregierung 2012; BMBF 2013b) als auch zu Inklusion (BMAS 2011; 2016). In Deutschland nahm der transnationale Bildungsräum über die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland im Jahr 2009 nachhaltigen Einfluss auf das System des Lebenslangen Lernens. Die Bundesregierung ist seitdem aufgerufen, das traditional stark segregierend arbeitende deutsche Bildungssystem in Richtung eines diskriminierungsfreien Zugangs und zu inklusiven Strukturen des Lehrens und Lernens hin zu verändern. Die Diskussion um Integration ist gegenwärtig substanzial geprägt durch transnational gelagerte Phänomene von Migration und Flucht, die Zugang und Anschlussfähigkeit des Systems des Lebenslangen Lernens gerade auch hinsichtlich der Fragen von Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen einfordern.

4.4.3 Anerkennung, Validierung und Anrechnung von Lernergebnissen und Qualifikationen

Die Steuerungsdynamiken im europäischen Bildungsraum zum Ziele von Mobilität und Durchlässigkeit haben im Kontext bspw. des Bologna-Prozesses zu einer europaweiten Harmonisierung von Studienverläufen und Bildungsabschlüssen beigetragen (s.o.). Hierzu bedurfte es eines Paradigmenwechsels: Die Abkehr von einer Inputorientierung auf (nationalspezifische) Prozesse des Lernens und der Aus-/Bildung hin zu einer transnational vergleichbaren Output- bzw. Outcomeorientierung¹ auf die Ergebnisse und Wirkungen jener Prozesse.

Aneignungsformen, -wege und Inhalte von Lernprozessen sollen auf diese Weise gleichwertig gesetzt und gleich-bewertbar gemacht werden. Als transnationaler Referenzrahmen für Lernergebnisse wurde 2008 der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) verabschiedet. In erheblich regulierender Wirkung mussten die EU-Mitgliedstaaten in der Folge des EQR entlang der zentralen inhaltlichen Bezugskategorien „Lernergebnis“ sowie „Kompetenz“ in die nationalen Bildungspolitiken integrieren und adaptieren (Europäische Kommission 2008).

In der Bildungspraxis des Lebenslangen Lernens betrifft die Frage nach Anerkennung, Validierung und Anrechnung von Lernergebnissen wesentliche Bereiche. So dienen im Hochschulbereich die hochschulischen Leistungspunkte (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) der *Anrechnung* von Lernergebnissen der Studierenden. Auch bei der Frage nach der Anrechnung *außerhochschulisch* erworbener Kompetenzen auf Studiengänge geht es um Richtlinien zur *Validierung* non-formaler und informeller Lernergebnisse. Die gesamte Bandbreite des Lebenslangen Lernens, idealerweise unabhängig von Lernorten, -anlässen und -formaten, wird damit einem Regime von Versuchen der Beschreibung, Bewertung und Würdigung von Lernprozessen und Lernleistungen unterworfen.

Dies gilt auch in Bezug auf die Frage der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen, um einen qualifikationsentsprechenden Zugang zum System des Lebenslangen Lernens und zum Beschäftigungsmarkt zu erhalten. Dieses Thema war zunächst Teil einer bildungspolitischen Diskussion, die darauf zielte, dem nachweisbaren Fachkräftemangel des bundesdeutschen Arbeitsmarkts durch eine Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung zu begegnen. Hierzu trat 2012 das sog. „Anerkennungsgesetz“ (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen) in Kraft. Dieses hat im Zuge der Zunahme Geflüchteter in Deutschland seit 2015 an Bedeutung gewonnen. Es wird genutzt, um ausländische Berufsqualifikationen anzuerkennen, Hochschulzugangsberechtigungen zu erteilen und bereits erworbenen Lernergebnissen als Bestandteil lebenslanger Lernprozesse durch Anerkennung Rechnung tragen zu können (BMBF 2017b).

4.4.4 Digitalisierung

Als eine der grundlegendsten und folgenreichsten technologischen Entwicklungen der letzten 20 Jahre gilt die Digitalisierung. In den hoch entwickelten Ländern gibt es kaum noch Lebens- und Arbeitsbereiche, die nicht von der Digitalisierung betroffen sind. Die durch die Digitalisierung hervorgerufenen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft werden aus verschiedenen Gründen als substanzialer bezeichnet als die Computerisierung und Automatisierung der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Mehrere Merkmale sprechen dafür:

¹ Mit „Output“ ist das unmittelbare Ergebnis eines Lernprozesses mit eher kurzfristiger Wirkung gedacht (z.B. in Form einer gelungenen Prüfung), mit „Outcome“ ein darüber hinausgehendes Lernergebnis in Form von z.B. Kompetenzen (vgl. Ioannidou 2010, S. 47)

1. Entwicklungen ereignen sich mit exponentieller Geschwindigkeit. Durch neue Technologien werden sehr viel schneller als früher weitere technologische Entwicklungen angestoßen. Grundlegend ist die Zunahme der Speicherkapazität von Mikrochips für jede weitere technische Entwicklung.
2. Die Digitalisierung betrifft nicht nur einzelne Lebensbereiche, sondern beeinflusst die gesamte Lebenswelt. Neben der Transformation der Wirtschaft, in der die Veränderungen in Bezug auf Produktions-, Transport- und Liefersysteme bereits deutlich zu erkennen sind, sind weitere gesellschaftliche Bereiche betroffen: Politik und Dienstleistungsbereiche ebenso wie die gesellschaftlichen Subsysteme Gesundheit, Bildung, Verkehr und Kultur.
3. Kommunikation verändert sich durch ihre enorme Geschwindigkeit auf der einen und die umfassende Erreichbarkeit der Menschen über das Internet auf der anderen Seite. Damit werden auch die Möglichkeiten der internationalen und globalen Kommunikation ausgeweitet.

Diese Veränderungen werden im Allgemeinen mit dem Stichwort „4.0“ charakterisiert. Die Bezeichnung „4.0“ bezieht sich auf Programmierungsschritte von Computersoftware und signalisiert eine Weiterentwicklung bzw. etwas prinzipiell Neues. Sie wird genutzt für Begriffe wie „Industrie 4.0“, „Arbeit 4.0“, „Bildung 4.0“, „Deutschland 4.0“ usw. (Kollmann u. Schmidt 2016).

Die vielfältigen Bezüge zeigen, dass die Digitalisierung die Lebenswelt verändert. Sie beeinflusst Kommunikation und Interaktion der Menschen untereinander, die Wahrnehmung des Selbst. Im Mittelpunkt steht die extensive Nutzung des Internets. Während dieses zunächst (in seinen Anfängen in den 1980er Jahren) als wissenschaftliche Informationsplattform entwickelt wurde, ist es mittlerweile eine virtuelle Parallelwelt geworden, in der nicht nur Informationen gesammelt, ausgetauscht und präsentiert werden. Immer mehr wird das Internet privat wie kommerziell genutzt um Geschäfte zu tätigen, unabhängig von zeitlichen und räumlichen Grenzen. Das Internet dient über soziale Netzwerke der Kommunikation und wird als virtueller Treffpunkt Gleichgesinnter selbst ein sozialer Interaktionsraum.

D.h., die Bedeutung der Digitalisierung sollte nicht unterschätzt werden, da Menschen sie auf der einen Seite beruflich wie privat produktiv nutzen. Auf der anderen Seite sind die Konsequenzen zunehmender Digitalisierung nicht immer sichtbar – teilweise, weil man sie tatsächlich noch nicht kennt, teilweise, weil ihre Möglichkeiten eher im Verborgenen zum Einsatz kommen. Zu nennen sind verschiedenste Möglichkeiten der Beeinflussung (z.B. durch gezielte Werbung, aber auch im politischen Bereich) oder auch der Überwachung (z.B. über Smartphone-Programme, über den Einsatz von digitalen Geräten am Arbeitsplatz, über Smartwatches usw.).

Besonders die Wirtschaft nutzt die Vorteile der Digitalisierung. Unter dem Stichwort Industrie 4.0 wird die Vernetzung verschiedenster Fertigungs- und Produktionsprozesse verstanden, verbunden mit einer Neugestaltung von Produktentwicklungsprozessen. Wesentliche Elemente sind die Selbststeuerung und Kontrolle der Komponentenfertigung zur individualisierten bzw. personalisierten Produktgestaltung mithilfe von digitalen Plattformen. Hier werden Produktionsmittel, Produktionsprozesse und Produkte zusammengeführt und entwickelt, geplant, gefertigt und vertrieben. Durch die Digitalisierung werden ökonomische Prozesse beschleunigt und die internationale Vernetzung der Wirtschaft erhält einen wesentlich höheren Stellenwert.

Industrie 4.0 führt zu Arbeit 4.0 und Fabrik 4.0. Innovative Fertigungsprozesse führen zu veränderten Arbeitsabläufen, die Digitalisierung beeinflusst das Zusammenspiel zwischen Menschen, Maschinen und Organisationen und ziehen Transformationen in der Arbeitsgestaltung nach sich (Pfeiffer/Suphan 2016, S. 18 ff.). Die Konsequenz ist, dass sich mehr Menschen als bisher mit Revisionen von Arbeitsabläufen und ihrer Arbeitsplätze selbst konfrontiert sehen.

Im Zusammenhang damit wandeln sich die Anforderungen an ihre Qualifikationen und Kompetenzen schneller, so dass Lebenslanges Lernen noch stärker als bisher besonders im beruflichen Bereich eine Rolle spielen wird (Hirsch-Kreinsen 2016; Jürgens/Hoffmann/Schildmann 2017).

Eine vertiefte Diskussion um den Zusammenhang zwischen Digitalisierung, Bildung und Lebenslangem Lernen steht aus der Sicht der Erziehungswissenschaft erst am Anfang. Sie kann einerseits anknüpfen an Fragen der Medienpädagogik (Baacke 1996), andererseits erfordert sie – im Sinne eines ökonomisch begründeten Ansatzes zum Lebenslangen Lernen – eine scheinbar tiefergehende Aneignung digitaler Kenntnisse.

In diesem Zusammenhang hat die Bundesregierung die Stellungnahme „Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel veröffentlicht“, veantwortet durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (BMWi 2016). Kennzeichnend für die Argumentation ist, dass „Bildung für und durch die Digitalisierung“ vor allem auf die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zielt – und zwar von Anfang an:

„Bildung für die Digitalisierung wird zur Voraussetzung für den Erfolg des Einzelnen am Arbeitsmarkt und für die Wettbewerbsfähigkeit unserer Unternehmen. Die Digitalisierung wirkt sich zudem auf unser soziales Miteinander aus, auf unsere Demokratie und unseren Alltag. Digitale Bildung ist somit der Schlüssel zur Teilhabe an einer digitalen Welt: im Beruf, als Verbraucherin oder Verbraucher, als Bürgerin oder Bürger. Gleichzeitig entstehen neue Möglichkeiten für Bildung durch die Digitalisierung: neue didaktische Mittel, Verbreitungswege und Zugang zu Wissen“ (BMWi 2016, S. 4).

Nicht zu Unrecht stellt die Studie Defizite fest: Sowohl in Bezug auf die vorhandene Infrastruktur – so verfügen 50,1 Prozent aller Haushalten nicht über einen Zugang zu schnellem Breitbandinternet (ebd., S. 11) – als auch in Bezug auf die altersgerechte Vermittlung digitaler Kenntnisse. Dies liegt zum einen an den noch nicht angepassten schulischen Lehrplänen, der kaum erfolgten Veränderung vieler Ausbildungsberufe und den altersabhängig unterschiedlichen digitalen Kenntnissen Erwachsener. Zum anderen wird konstatiert, dass Lehrkräfte in den Schulen bisher in geringem Maße auf die Vermittlung digitaler Kenntnisse und den Einsatz digitaler Medien als lernunterstützende Instrumente vorbereitet sind. Hinzu kommt, dass die Ausstattung der Schulen mit digitalen Geräten nur langsam voranschreitet.

Die daraus abgeleiteten Zielsetzungen konzentrieren sich auf die Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte für die neue Arbeitswelt 4.0. Hingewiesen wird auf die Notwendigkeit, eine spezifisch „digitale Bildung“ zu vermitteln sowie „digitale Kompetenzen“ (BMWi 2016, S. 11). Auffällig ist, dass es nur wenige konkrete Vorschläge zu den Inhalten digitaler Bildung gibt. Es werden eher allgemeine Vorschläge unterbreitet, die die möglichst frühe Vermittlung von IT-Kompetenzen einschließlich Programmierkenntnissen nennen, die bezogen auf die verschiedenen Lernstadien (frühkindliches Lernen, Schule, Ausbildung, Studium) eine unterschiedliche Reichweite haben sollen. Den Verfassern schwebt eine Art „Mainstreaming“ von Inhalten digitaler Bildung in allen organisierten Lernkontexten vor – ohne zu fragen, für wen welche Kenntnisse in welcher Tiefe notwendig sind oder sein könnten (ebd., S. 12 ff.).

Die Stellungnahme geht davon aus, dass Lebenslanges Lernen in Zeiten des digitalen Wandels selbstverständlich wird. Als Vorteile v.a. im Bereich der (beruflichen) Weiterbildung werden die höhere Flexibilität hinsichtlich von Orten, Zeiten und Inhalten, neue Formen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernen (kollaboratives Lernen) gesehen, die sich aufgrund der technischen Möglichkeiten quasi von selbst ergeben. Gleichzeitig wird es möglich, adäquater auf individualisierte Bedürfnislagen reagieren zu können (ebd., S. 18 ff.).

Parallel zu diesem Papier veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ebenfalls 2016 das Strategiepapier „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ (BMBF 2016). Es unterscheidet sich in der Argumentation nicht wesentlich von der Stellungnahme des BMWi, besonderes Augenmerk gilt auch hier der Entwicklung von digitaler Kompetenz für die Arbeitswelt. Ähnliches gilt für das aktuelle Strategiepapier der Kul-

tusministerkonferenz zu „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017). Das Papier greift die im BMWi Dokument genannte Kritik an fehlenden technischen Zugängen oder an schulischen Curricula mit einem „Kompetenzrahmen für die Bildung in der digitalen Welt“ auf und setzt als Ziel, „dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler ... eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte (KMK 2017, S. 51). Es wird sich zeigen müssen, wie diese Programmatiken in den kommenden Jahren in veränderte Lerninfrastrukturen tatsächlich umgesetzt werden.“

In der gesamtgesellschaftlichen Diskussion differenziert sich mittlerweile das Thema Lebenslanges Lernen und Digitalisierung.

Die (pädagogische) Praxis setzt sich zurzeit bezogen auf verschiedene Lebensalter mit Fragen von notwendigen Inhalten digitaler Bildung ebenso auseinander wie mit Fragen ihrer Vermittlung. Hier werden v.a. Fragen der Offenheit von Lernmaterialien und Zugängen zu den Feldern der Wissensgesellschaft im Kontext der OER-Debatte (*Open Educational Resources*) diskutiert.

In der wissenschaftlichen Debatte stehen zurzeit Fragen zum Neuigkeitswert digitaler Bildung im Mittelpunkt. Diskutiert wird, inwiefern die technischen Innovationen der letzten Jahre auch tatsächlich zu neuen Formen der Bildung führen (durch verändertes Kommunikationsverhalten im Sinne von Interaktivität zwischen Lehrenden und Lernenden, durch größere Informationsvielfalt und Zugänglichkeit) (Pietraß 2017).

Weniger gefragt wird aber bisher, ob sich das in der Weiterbildung bekannte Problem des Matthäus-Effekts (Kap. 4.3) nicht durch den sog. *digital divide*, also die Spaltung in *digital natives* – Personen die über hervorragende digitale Kompetenzen verfügen – und solche, die diese nicht haben (die *digital immigrants*), noch verstärken wird. Bei zukünftigen Diskussionen über den Zusammenhang zwischen Digitalisierung und Lebenslangem Lernen sollte es daher auch um eine kritische Reflexion der Risiken wie der Potentiale durch Digitalisierung für Lehrende, Lernende im System des Lebenslangen Lernens gehen. Traditionelle Spannungsfelder, wie bspw. sozial verfestigte Beteiligungsstrukturen bei Nutzung und Anwendung bleiben bestehen. Gelöst werden könnten sie vielleicht durch die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, die sowohl den technischen Zugang zu digitalen Geräten sichern als auch Finanzierungsoptionen aufzeigen.

5. Ausblick

Die Idee des Lebenslangen Lernens und darauf bezogene Ansätze der Konzeptentwicklung blicken auf eine mittlerweile 70-jährige Geschichte zurück. Der in diesem Beitrag gewählte Zugang hat gezeigt, dass es keine einheitliche Definition des Begriffs gibt und sich die (Praxis-)Ansätze je nach theoretischer Grundlage oder Interessen der Akteure erheblich unterscheiden können.

Aber trotz aller Heterogenität ist es möglich, generelle Herausforderungen in Bezug auf das Lebenslange Lernen zu formulieren. Sie sind trotz der zahlreichen praktischen Umsetzungsversuche, die auf internationaler Ebene durch Programme der UNESCO, der OECD, der Weltbank oder der Europäischen Union, auf nationaler Ebene durch die Bundesregierung und die Länder initiiert wurden, auch weiterhin nur in Ansätzen gelöst. Gleichzeitig sind sie in weiten Teilen anschlussfähig an Herausforderungen und Problemlagen in anderen Ländern:

1. *Teilnahme* an Angeboten des Lebenslangen Lernens und *doppelte Selektivität*: Der aktuelle Trendbericht des Adult Education Survey (AES) von 2016 zeigt, dass in Deutschland 50 Prozent der Erwachsenen an Weiterbildung und damit auch am Lebenslangen Lernen teil-

genommen haben (BMBF 2017c). Eine relativ hohe Zahl, umgekehrt heißt es aber auch, dass 50 Prozent *nicht* an Weiterbildung teilnehmen. Von denjenigen, die Weiterbildung in Anspruch nahmen, haben 71 Prozent an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen, 10 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung und 20 Prozent an allgemeiner (nicht berufsbezogener) Weiterbildung (BMBF 2017c, S. 20). Die Auswertungen zeigen – nicht überraschend – einen signifikanten Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Weiterbildungsteilnahme (86 Prozent der Befragten). Selektion ist insgesamt festzustellen in Bezug auf Schulbildung/Schulabschluss, Berufsstatus/Stellung im Beruf, Betriebsgröße, Erwerbstätigkeit/Erwerbslosigkeit, Vollzeit-/Teilzeiterwerbstätigkeit, Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit. Analysen von Schulabsolventenzahlen zeigen ebenfalls erhebliche Ungleichgewichte in Bezug auf Jugendliche aus sozial schwachen Familien oder Migrantensfamilien, was wiederum im Erwachsenenalter zu Weiterbildungsabstinenten führen kann.

2. Die Frage ist, ob der relativ hohe *inhaltliche Anspruch* der Konzepte überhaupt von den Menschen geleistet werden kann oder sie es wollen. Bildungsungewohnte oder bildungsabstinenten Personen werden nicht automatisch über breit aufgestellte Konzepte des Lebenslangen Lernens erreicht, d.h. die Frage von Inklusion und (Selbst-)Exklusion muss weiter kritisch diskutiert und beforscht werden.
3. Es müsste geklärt werden, wie weit die seit Jahrzehnten formulierten Ansprüche an *Selbstlernkompetenzen* tatsächlich eingelöst werden können bzw. sollten, nimmt man die Einwände gouvernementalitätstheoretischer Arbeiten zu den Regierungspraktiken des Lebenslangen Lernens ernst (Kap. 4.1). Auch hier spielen empirisch nachweisbare Ungleichheiten in der Qualifizierung eine wesentliche Rolle.
4. Es müsste gefragt werden, welchen *Zeitrahmen* Menschen eigentlich für die Teilnahme an organisierten Angeboten des Lebenslangen Lernens zur Verfügung haben (sollen) und in welchem Maße dies ein Recht auf Lernzeiten einschließt. Gleichermaßen gilt es, bspw. mit Blick auf die zuletzt stark ausgebauten frühkindliche Bildung, ein Recht auf Zeit außerhalb organisierter Lernformate anzuerkennen.
5. Es müsste die Rolle von *Bildungsinstitutionen* neu überdacht werden: Kann der momentane Trend, sich weniger über Inhalte zu definieren als über ausgefeilte Managementsysteme der Qualitätssicherung und Kundenorientierung, Teilnahmequoten tatsächlich erhöhen und damit mehr Menschen einen Zugang zum Lebenslangen Lernen sichern? In diesem Zusammenhang müsste erneut die Frage von Durchlässigkeit von und Anschlussfähigkeit der verschiedenen Bildungsbereiche untereinander diskutiert werden.
6. Damit steht die These von der „*Entgrenzung*“ der Erwachsenenbildung in einem engen Zusammenhang: Führt der Rückgang institutionalisierter und damit formaler, organisierter Lernmöglichkeiten langfristig zu einer Ab- oder einer Zunahme von organisierten Weiterbildungsangeboten? Eben weil im Rahmen des Lebenslangen Lernens höhere Selbstlernaktivitäten vom Einzelnen gefordert werden, die sich dann nicht unbedingt in der Teilnahme an organisierter Weiterbildung ausdrücken müssen. Welche Konsequenzen hat dies für die gesellschaftliche Entwicklung? Welche alternativen Lerninfrastrukturen können/sollten entwickelt werden?
7. Es müsste die in den meisten Konzepten avisierte *subsidiäre Rolle des Staates* hinterfragt werden: Ob die laufenden Programme, von denen Nachhaltigkeit gefordert wird, auf Dauer tragfähig sind und dann entsprechend viele Menschen erreichen, wird erst die Zukunft zeigen. Eng damit hängt die Frage der Finanzierung und der Verantwortung für Bildung und Qualifizierung zusammen.

Die unterschiedlichen Konzepte zum Lebenslangen Lernen – ob eher ökonomisch-instrumentell begründet, kritisch-pragmatistisch oder bildungstheoretisch-kritisch – können für sich allein die hier angesprochenen Herausforderungen weder in Gänze noch zeitnah bewältigen und perspektivisch gestalten. Der Anspruch, Lebenslanges Lernen entweder im Sinne des Erhalts der individuellen Beschäftigungsfähigkeit als Pflicht des Einzelnen zu deklarieren oder im Sinne von Bildung auch individuelle Entfaltung, Emanzipation, Mündigkeit, soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Vervollkommenung als Zielsetzung zu verstehen, löst bspw. noch nicht das strukturell und gesellschaftlich induzierte Problem der Selektivität der Teilnahme.

Bildung und Lebenslanges Lernen ist hingegen, und dies markiert die *Paris Deklaration* („Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“) aus dem Jahr 2015 als Reaktion der Bildungsminister der EU auf die Terroranschläge in Frankreich und Dänemark (Paris Deklaration 2015), immer als Affirmation *und* Kritik zu denken, soll sie Gegenwart und Zukunft als eine reflexiv zu gestaltende Aufgabe wahrnehmen:

„Das wichtigste Ziel der Bildung ist nicht nur das Vermitteln und das Fördern von Kenntnissen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Verhaltensweisen und demokratischen Grundwerten. Ihr obliegt es auch, jungen Menschen, gemeinsam mit den Eltern und Familien, zu ermöglichen, aktive, verantwortungsbewusste und weltoffene Mitglieder der Gesellschaft zu werden“ (ebd., S. 2).

Daran zu arbeiten, indem entsprechende Strukturen und Möglichkeiten der Unterstützung geschaffen werden, ist sicherlich die wichtigste gesellschaftliche und politische Aufgabe, soll das Lebenslange Lernen auch langfristige Wirkungen entfalten.

Literatur

Ahlheim, K. (2007): Ungleichheit und Anpassung. Die ‚Modernisierung‘ der Weiterbildung. In: Ders.: Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte. Hannover: Offizin, S. 33-51.

Alheit, P. (1996): From labour society to learning society: a provocative proposal. In: Adults Learning, 10, S. 251-255.

Alheit, P./Dausien, B. (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 713-734.

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. von (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 112-124.

Bélanger, P. (1997): The Astonishing Return of Lifelong Learning. In: National Institute for Educational Research/UNESCO Institute for Education (NIER/UIE) (Hrsg.) (1997): Comparative Studies on Lifelong Learning Policies. Tokyo: NIER/UIE, S. vii-xi.

Bilger, F./Gnahs, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES Trendbericht 2013. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F./Rosenbladt, B. von (2011): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Dies. (Hrsg.) (2011a): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 61-69.

Böhme, G. (1978): Über den Begriff des lebenslangen Lernens und seine Folgen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 93-100.

Böhme, G. (1983): Neue Aspekte eines alten Begriffs. Reflexionen über „lebenslanges Lernen“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 255-262.

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 18. Opladen: Leske + Budrich.

Bremer, H. (2010): Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 181-192.

Bremer, H./Kleemann-Göring, M./Wagner, F. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BMAS. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?blob=publicationFile

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Berlin: BMAS.

www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf;jsessionid=608307D05321B669759EA67C884F6D16.1_cid369?blob=publicationFile&v=1 (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf. 23. April 2008. Berlin: BMBF. www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzeption_LernenImLebenslauf_Kabinett_FINAL_A.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013a): Lernen im Lebenslauf. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013b): Nationaler Aktionsplan Integration. Bilanz der Bundesmaßnahmen zum Dialogforum „Bildung, Ausbildung, Weiterbildung“. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/pub/Nationaler_Aktionsplan_Integration.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/pub/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017a): Weiterbildung. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017b): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017. Berlin: BMBF. www.bmbf.de/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2017.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017c): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey AES-Trendbericht. Bonn: BMBF. www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017d): Informationen zur Dekade für Alphabetisierung. Berlin, Bonn: BMBF. www.bmbf.de/de/nationale-strategie-fuer-alphabetisierung-und-grundbildung-erwachsener-1373.html (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Berlin: BMBF. www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2014). Digitale Agenda 2014-2017. Berlin: BMWI. www.bmwi.de/Redaktion/DE/Downloads/Publikationen/digitale-agenda-2014-2017.pdf?blob=publicationFile&v=1 (Abruf 26.01.2018).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMW) (2016): Digitale Bildung. Der Schlüssel zu einer Welt im Wandel. Berlin: BMW. www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-bildung-der-schluesel-zu-einer-welt-im-wandel.pdf?blob=publicationFile&v=8 (Abruf 26.01.2018).

Bundesregierung – Presse- und Informationsamt (2012): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin: Bundesregierung. https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?blob=publicationFile (Abruf 26.01.2018).

Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK. www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf (Abruf 26.01.2018).

Bungenstab, K.-E. (1975): Weiterbildung als Sozialpolitik – Probleme ihrer Verwirklichung und rechtlichen Ordnung. In: Knoll, J.H. (Hrsg.) (1975): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 63-79.

Council of Europe/CCC (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education No. 21/1971. Strasbourg: Council of Europe/CCC.

Dauber, H. (1980): Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hrsg.) (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 113-176.

Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Dellori, C. (2016): Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘. Eine Argumentationsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.

Delors, J. u.a. (Hrsg.) (1996): Learning: The treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. (14. Februar 1970). Stuttgart: Ernst Klett.

Dewe, B./Weber, P. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in die bildungspolitische Konzeption der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dewey, J. (1919): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Jürgen Oelkers (Hrsg.) (2000): Weinheim: Beltz.

Dieckmann, F./Giovis, C. (2012): Der demografische Wandel bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Vorausschätzung der Altersentwicklung am Beispiel von Westfalen-Lippe. In: Teilhabe, 1, S. 12-19.

Dittmann, R. (1983): Teilnehmerfluktuation in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 319-325.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF.

Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: BMBF.

Dräger, H. (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, J.H. (Hrsg.) (1979): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln: Böhlau, S. 109-141.

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf (Abruf 26.01.2018).

Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel: 03.03.2010. ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf (Abruf 26.01.2018).

Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). (2009/C 119/02). Brüssel: 28.05.2009. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF (Abruf 26.01.2018).

Europäischer Rat (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. (2011/C 372/01). Brüssel: 20.12.2011. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:DE:PDF (Abruf 26.01.2018).

European Commission (1995): Teaching and Learning: Towards the Learning Society. Luxembourg: European Commission. europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (Abruf 26.01.2018).

Eurostat (2017): Europe 2020 indicators – education. ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education (Abruf 26.01.2018).

Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Faulstich, P. (2010): Pragmatismus und Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Zeuner, C. (Hrsg.) (2017): Fachgebiet Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa, DOI 10.3262/EEO16100097, www.erzwissenonline.de/www.content-select.com/10.3262/EEO16100097 (Abruf 26.01.2018).

Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.

Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A./Lopes, H./Petrovski, A./Rahnema, M./Ward, F.C. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Berlin: BMBF.

Freire, P. (1978): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB-Verlag.

Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das ‚Lebenslange Lernen‘. Augsburg: Ziel.

Geißler, K.A. (1996): Nie mehr hitzefrei. Ein Abgesang auf das Jahr des lebenslangen Lernens. In: Frankfurter Rundschau, 12.12.1996, S. 6.

Gieseke, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2 Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 93-120.

Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln: Böhlau.

Gnahn, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gnahn, D. (2011): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 279-292.

Göhlisch, M./Weber, S.M./Öztürk, H./Engel, N. (Hrsg.) (2012): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS.

Grotlüschen, A./Rieckmann, W./Buddeberg, K. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Rieckmann W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Alphabetisierung und Grundbildung Bd. 10. Münster: Waxmann, S. 13-53.

Günther, U. (1982): Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion. Köln u.a.: Böhlau.

Hessischer Volkshochschulverband (HVV) (1983): Lebenslanges Lernen. Heft 4/1983. Frankfurt a.M.: Hessischer Volkshochschulverband.

Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus: Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main: Campus.

Hirsch-Kreinsen, H. (2016): Arbeit und Technik bei Industrie 4.0. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 66, Nr. 18-19, S. 11-16.

Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Hof, C./Rosenberg H. (Hrsg.) (2018): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Theorie und Empirie des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Holzer, D. (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Illich, I. (1971): Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin.

Illeris, K. (2006): Das ‚Lerndreieck‘. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, E. (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29-42.

Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Jürgens, K./Hoffmann, R./Schildmann, C. (2017): Arbeit transformieren. Denkanstöße der Kommission „Arbeit der Zukunft“. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung Bd. 189. Bielefeld: transcript. www.boeckler.de/adz-kommissionsbericht-arbeit-transformieren.pdf (Abruf 26.01.2018).

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Opladen: Leske+Budrich.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1997): Politische Bildung: Allgemeinbildung und Auseinandersetzung mit Schlüsselqualifikationen. In: Kursiv. Journal für politische Bildung 1, 4, S. 32-38.

Klafki, W. (1998): „Schlüsselprobleme“ in der Diskussion – Kritik einer Kritik. In: Neue Sammlung 38, S. 103-124.

Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Knoll, J.H. (1973): Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin u.a.: de Gruyter.

Knoll, J.H. (1974): Reformtendenzen im post-sekundären Bildungswesen. In: Knoll, J.H. (Hrsg.) (1974): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 15-39.

Knoll, J.H. (1975): Vorwort. In: Knoll, J.H. (Hrsg.) (1975): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann, S. 8-10.

Kollmann, T./Schmidt, H. (2016): Deutschland 4.0. Wie die digitale Transformation gelingt. Wiesbaden: Springer Gabler.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Brüssel. europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (Abruf 26.01.2018).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel, 30.10.2000. www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Abruf 26.01.2018).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel: 21.11.2001. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF (Abruf 26.01.2018).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. (Kom 2005/548 endg.). Brüssel, 10. 11.2005. [www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com\(2005\)0548/com/com\(2005\)0548_de.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com(2005)0548/com/com(2005)0548_de.pdf) (Abruf 26.01.2018).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009): Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung“. KOM 2009 (640); SEK(2009)1598. Brüssel, 11. 11.2009. www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2737/Fortschr_Arbeitsprg_2010.pdf (Abruf 26.01.2018).

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kuhlenkamp, D. (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. wiki.bildungsserver.de/bilder/upload/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf (Abruf 26.01.2018).

Künzel, K./Böse, G. (1995): Vorwort. In: Künzel, K./Böse, G.: Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. VII-IX.

Kuwan, H./Bilger, F./Gnahs, D./Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). Bonn: BMBF.

Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Tippelt, R. (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten. Und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-86.

Lengrand, P. (1970): An introduction to lifelong education. Paris: UNESCO.

Lenhart, V. (2011): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung. In: Tippelt, R./Hippel A. von, (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 599-619.

Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld: Bielefeld: W. Bertelsmann.

Mecheril, P. u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel: Beltz.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36-43.

Mertens, D. (1990): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung 26. 12.1990, S. 33-46.

Negt, O. (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 11, S. 657-668.

Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann H./Schachtsiek, B. (Hrsg.) (1998): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21-44.

Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.

Nittel, D. (1996): Zertifikate ohne Ende – einige Anmerkungen über „abschlussbezogene Varianten des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 243-255.

Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

OECD/CERI (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Paris: OECD.

OECD (1996): Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16-17 January 1996. Paris: OECD.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Geneva [u.a.]: Office fédéral de la statistique. www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Abruf 26.01.2018).

OECD (2011): Bildung auf einen Blick 2011: OECD Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann. dx.doi.org/10.1787/eag-2011-de (Abruf 26.01.2018).

OECD (2017): Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann. dx.doi.org/10.1787/eag-2017-de (Abruf 26.01.2018).

Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Öztürk, H. (2014): Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Paris Deklaration (2017): Informelles Treffen der Bildungsminister der Europäischen Union. Paris, Dienstag, den 17.März 2015. Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung. Paris: 17.03.2015. www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/va/Grundlagen_dokumente/Pariser_Erklarung_EU_Bildungsminister_2015.pdf (Abruf 26.01.2018).

Picht, G. (1972): Erwachsenenbildung – die große Bildungsaufgabe der Zukunft. In: Picht, G./Edding, F. (Hrsg.) (1972): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen der Weiterbildung. Braunschweig: Westermann, S. 17-39.

Pietraß, M. (2017): Was ist das Neue an ‚digitaler Bildung‘? Zum hochschuldidaktischen Potenzial der elektronischen Medien. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Jg. 28, H. 55, S. 19-27.

Pfeiffer, S./Suphan, A. (2016): Fabrik 4.0. Digitalisierung und ihre Folgen im Maschinen- und Anlagenbau heute. In: Journal für politische Bildung, 3, S. 16-23.

Rammstedt, B. (Hrsg.) (2012): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.

Rat der europäischen Union (2010): Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zu den Fähigkeiten für das lebenslange Lernen und der Initiative ‚Neue Kompetenzen für neue Beschäftigung‘. In Amtsblatt der Europäischen Union 26.5.2010. (2010/C 135/03). eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0008:0011:DE:PDF (Abruf 26.01.2018).

Recum, H.v. (1967): Perspektiven der Bildungsplanung. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg.

Recum, H.v. (1979): Internationale Tendenzen der Weiterbildung: Recurrent education, offene Weiterbildung. Frankfurt am Main: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft.

Reichart, E. (2014): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: DIE (Hrsg.) (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 103-134.

Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulatoren des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Münster: LIT.

Rosenbladt, B. v./Bilger, F. (2011): Das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich. In: Dies. (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 103-106.

Rothe, D. (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Campus.

Rubenson, K. (2001): Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy. In: Ministry of Education and Science in Sweden (2001): Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden, S. 29-39.

Rubenson, K. (2004): Global Directions in Adult Education Policy. In: VOX/MIMER (Hrsg.) (2004): Utfordringer for voksnes læring. Trondheim: VOX/MIMER, S. 132-147.

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schömann, K./Leschke, J. (2007): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 343-379.

Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schreiber-Barsch, S./Zeuner, C. (2007): International – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 686-703.

Schreiber-Barsch, S. (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Dinkelaker, J./ Hippel, A.v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 191-198.

Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schulenberg, W. (Hrsg.) (1975): Strukturplan für den Aufbau eines öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Vorgelegt vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Siebert, H. (1983): Schule und „lebenslanges Lernen“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 288-302.

Sitzmann, G.-H. (1984): Lebenslanges Lernen als Prinzip der Bildung. In: Ruprecht, H. u.a. (Hrsg.) (1984): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. XII: Lebenslanges Lernen. Weltenburg: Weltenburger Akademie, S. 91-107.

Stang, R. (2016): Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin u. Boston: de Gruyter.

Stang, R./Bernhard, C./Kraus, K./Schreiber-Barsch, S. (2015): Lernräume in der Erwachsenenbildung. In: A. v. Hippel A. von/Tippelt (Hrsg.) (2016): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-20001-9_36-1link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-531-20001-9_36-1 (Abruf 26.01.2018).

Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Fünfte Europäische Erhebung über berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS 5). Berlin. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/Unternehmen5215201159004.pdf?blob=publicationFile (Abruf 26.01.2018).

Strzelewicz, W./Raapke, H./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Klett.

Theunissen, G./Hoffmann, C. (2003): Entwicklung, Theorie und Perspektiven einer Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung. In: Theunissen, G. (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-64.

Tietgens, H. (1974): Bedingungen und Zielprojektionen für den Ausbau der Volkshochschulen. In: Knoll, J.H. (Hrsg.) (1974): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 72-93.

UNESCO (1947): Fundamental Education. Common Ground for all Peoples. Report of a special committee to the preparatory commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris 1946. New York: Macmillan.

UNESCO (1976): Recommendation on the Development of Adult Education. Adopted by the General Conference at its nineteenth Session. Nairobi, 26 November 1976. Paris: UNESCO. www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF (Abruf 26.01.2018).

UNESCO (2011): Education for All. Global Monitoring Report 2011. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. Paris: UNESCO. unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf (Abruf 26.01.2018).

UNESCO (2015a): Education for All. Global Monitoring Report 2015. Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO. unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf (Abruf 26.01.2018).

UNESCO (2015b): Rethinking education. Towards a global common good? UNESCO: Paris. www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf (Abruf 26.01.2018).

Uslucan, H. (2001): Handlung und Erkenntnis. Die pragmatistische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann.

Vonken, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wrana, D. (2003): Lernen lebenslänglich ... Die Karriere lebenslangen Lernens: Eine gubernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. www.copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/wrana.pdf (Abruf 26.01.2018).

Werner, C.A. (1959): Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Berlin, Köln: Heymanns.

Zeuner, C. (2009): Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen – ein Überblick aus historischer Perspektive. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Zeuner, C. (Hrsg.) (2017): Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Beltz Juventa, DOI 10.3262/EEO16090019. www.erzwissonline.de/www.content-select.com/10.3262/EEO16090019 (Abruf 26.01.2018).

Zeuner, C. (2011): Weiterbildung in internationaler Perspektive. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 583-589.

Zeuner, C. (2011a): Didaktik und Methodik – Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei? In: Holzer, D./Kloyber, C. (Hrsg.): The Dark Side of LLL Vol. 3. Kritik als Methode. St. Wolfgang, Graz. kritische-eb.at/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/The-dark-side-03-2011.pdf (Abruf 26.01.2018).

Zeuner, C. (2011b): Lernen ohne Grenzen: Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In: Rolf Arnold, R./Pachner, A. (Hrsg.) (2011): Lernen im Lebenslauf. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 69. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145-162.

Zeuner, C. (2015): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1969. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Zeuner, C. (Hrsg.) (2017): Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Beltz Juventa, DOI 10.3262/EEO16150348. www.erzwissonline.de/www.content-select.com/10.3262/EEO16150348 (Abruf 26.01.2018).

Zeuner, C. (2015a): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis 1990. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Zeuner, C. (Hrsg.) (2017): Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Beltz Juventa, DOI 10.3262/EEO16150349. www.erzwissonline.de/www.content-select.com/10.3262/EEO16150349 (Abruf 26.01.2018).

Zeuner, C. (2017): Was ist/was gehört zur Politischen Grundbildung. In: Menke, B./Rieckmann, W. (Hrsg.): Grundbildung und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S.34-55.

Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Zeuner, C./Pabst, A. (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen einen neuen Welt!“ Literalität als soziale Praxis – eine ethnographische Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Silke Schreiber-Barsch, Prof. Dr. phil., Jg. 1974. Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens; Teilhabe, Partizipation und Inklusion/Exklusion im besonderen Fokus auf Menschen mit Behinderungen; internationale und vergleichende Erwachsenenbildung; soziale Raumtheorie; Politische Erwachsenenbildung und Global Citizenship Education.

E-Mail: silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

Christine Zeuner, Prof. Dr. phil., Jg. 1959. Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Internationale und vergleichende Erwachsenenbildung; historische und theoretische Entwicklungen der Erwachsenenbildung; Politische Erwachsenenbildung; Strukturen der Erwachsenenbildung; Literalität und Numeralität; transformatives Lernen.

E-Mail: zeuner@hsu-hh.de