



**LEUPHANA**  
Professional School

Christian Lang

## **Lebenslanges Lernen**

In: Remdich, S.; Utsch, A. (2007).

Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg.



# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	2
Abbildungsverzeichnis .....	3
1 Einleitung .....	4
2 Lebenslanges Lernen – Versuch einer Begriffsbestimmung .....	5
3 Lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Veränderungen .....	9
3.1 Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft .....	10
3.2 Demografischer Wandel .....	11
4 Lebenslange Lernen und das Individuum .....	14
5 Formen des Lebenslangen Lernens und deren Verbreitung .....	16
5.1 Allgemeine und berufliche Weiterbildung .....	17
5.2 Wissenschaftliche Weiterbildung .....	19
5.3 Informelles Lernen .....	21
5.4 Das selbstgesteuerte Lernen bzw. Selbstlernen .....	23
6 Lebenslanges Lernen im internationalen Kontext: EU-Aktionsprogramm 2007–2013 .....	25
6.1 Comenius .....	25
6.2 Erasmus .....	26
6.3 Leonardo da Vinci .....	27
6.4 Grundtvig .....	28
6.5 Querschnittsprogramm .....	29
6.6 Jean Monnet .....	29
7 Fazit .....	31
8 Literaturverzeichnis .....	32

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Prognose der Erwerbsbevölkerung nach Altersgruppen .....	12
Abb. 2:	Formen des lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter.....	16
Abb. 3:	Teilnahmequoten an formalisierter Weiterbildung von 1979-2003.....	18
Abb. 4:	Teilnahme von Erwerbstätigen an informeller beruflicher Weiterbildung .....	22
Abb. 5:	Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit und formalisierter Weiterbildung im innerdeutschen Vergleich .....	24

## 1 Einleitung

„Lebenslanges Lernen“ ist ein modernes Schlagwort, das ähnlich anderen Modephrasen wie „Demographischer Wandel“ oder „Wissensgesellschaft“ überall diskutiert wird, aber für viele nur ein abstrakter inhaltlich schwer fassbarer Begriff bleibt. Daher soll der Begriff Lebenslanges Lernen in diesem Kapitel systematisch beschrieben und dabei verdeutlicht werden, welche enorme Bedeutung Lebenslanges Lernen für unsere heutige und auch zukünftige Gesellschaft einnimmt.

Nach einer Begriffsbestimmung und politischen Verortung des Themas wird Lebenslanges Lernen in Bezug zu den gesellschaftlichen Veränderungen gesetzt. Anschließend wird darauf eingegangen, welche Konsequenzen Lebenslanges Lernen für das Individuum hat und welche Formen das Lebenslange Lernen bestimmen. Da Lebenslanges Lernen auch im internationalen Kontext verstanden werden muss, sollen abschließend die relevanten Aktionsprogramme der Europäischen Union (EU) zum Lebenslangen Lernen skizziert werden.

## 2 Lebenslanges Lernen – Versuch einer Begriffsbestimmung

Lebenslanges Lernen ist Konzept, Leitbild, Slogan und bildungspolitisches Programm zugleich. Entsprechend vielfältig sind die Akzentuierungen in den Begriffsdefinitionen. Eine einheitliche Definition gibt es nicht. Gemeinsamer Kern aller Definitionen ist, dass es sich dabei um kontinuierliches Lernen über die gesamte Lebensspanne handelt (vgl. Giesecke, 1999, S. 96). Neuere Definitionen beinhalten zudem den Aspekt des Lernens an unterschiedlichen Lernorten, wobei intentionales Lernen ebenso berücksichtigt wird wie implizites bzw. nicht-intentionales Lernen (vgl. BMBF, 2006a, S. 216).

Lebenslanges Lernen ist kontinuierliches Lernen während der gesamten Lebensspanne

Ältere Definitionen (siehe die Übersicht der Definitionen bei Giesecke, 1999, S. 98) und auch das Lissabonner Memorandum von 2000 beziehen sich noch primär auf intentionale Lernformen, die eher schulisch organisiert sind. Diese Definitionen haben eine hohe Affinität zu den Definitionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase verstanden wird (vgl. Nuissl, 2001, S. 86). Im Jahre 2001 nahm die Europäische Kommission das informelle Lernen in die Definition des Lebenslangen Lernens auf. Im Gleichzug mit der Weiterentwicklung der Definitionen des Lebenslangen Lernens erweiterte die Kultusministerkonferenz die Definition von Weiterbildung um informelle Lernformen (vgl. BMBF, 2006a, S. 187). Die Affinität zwischen Weiterbildung und Lebenslangem Lernen bleibt daher erhalten. Weiterbildung beinhaltet aber im Gegensatz zu Lebenslangem Lernen kein nicht-intentionales Lernen.

Abgrenzung zur Weiter- und Erwachsenenbildung

Seit den 1960er Jahren ist das Lebenslange Lernen auf nationaler und internationaler Ebene ein Dauerthema; dabei spielen Studien aus den siebziger Jahren wie „éducation permanente“ (vgl. Europarat, 1970), „recurrent education“ der OECD<sup>1</sup> (vgl. Kallen, Bengtsson, 1973) und „lifelong education“ der UNESCO<sup>2</sup> eine große Rolle. Allen Konzepten sind die Kontinuität des Lernens über die Lebensspanne hinweg und die Lernformen des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens gemeinsam (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2004, S. 8).

Während es in den achtziger Jahren auf bildungspolitischer Ebene nur wenig Resonanz auf die Konzeption des Lebenslangen Lernens gab, kam in den neunziger Jahren auch aufgrund

---

<sup>1</sup> Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, en.: Organisation for Economic Cooperation and Development)

<sup>2</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

der feststellbaren ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland eine neue Diskussion in Gang.

1996 erstellte Dohmen ein Gutachten für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, in dem er einen Schwerpunkt auf das informelle, selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen innerhalb der Konzeption des Lebenslangen Lernens legt (vgl. Dohmen, 1996). 2001 wurde vom Bundestag die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt. Diese sollte neue Finanzierungsstrategien für das Gesamtkonzept des Lebenslangen Lernens erarbeiten (vgl. Timmermann, 2006, S. 54ff). Im Jahr 2004 ließ die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung „Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ entwickeln. Im so entstandenen Strategiepapier werden notwendige Veränderungen zur Förderung des Lebenslangen Lernen in den einzelnen Bildungsbereichen aufgezeigt. Ein Schwerpunkt ist dabei die verstärkte Nutzung und Anerkennung informellen und nichtformalen Lernens.

Auch auf internationaler Ebene wurde in den neunziger Jahren, etwa mit dem Delors-Bericht der UNESCO oder mit Studien der OECD, das Konzept des Lebenslangen Lernens wieder aufgegriffen. Die Europäische Union begann mit einer ganzen Reihe von Programmen zum Lebenslangen Lernen; 1996 wurde sogar zum „Jahr des Lebenslangen Lernens“ ausgerufen.

EU-Memorandum zum Lebenslangen Lernen (2000)

Im Jahr 2000 hat der Europäische Rat in Lissabon ein Memorandum zum Lebenslanges Lernen veröffentlicht. Darin heißt es:

„Kommission und Mitgliedstaaten haben Lebenslanges Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 3)

Lernbereitschaft und Lernfähigkeit sind die entscheidenden Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen

Eine Schlüsselrolle spielen hierbei die Kompetenzen, die für ein Lebenslanges Lernen notwendig sind. Neben anderen Kompetenzen sind dies vor allem die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Betroffenen. (vgl. Schober, Spiel, 2004, S. 206)

Die Relevanz Lebenslangen Lernens wird im EU-Memorandum insbesondere an zwei Punkten festgemacht:

- „In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.

- Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld. Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 5f)

Es ist zu erkennen, dass hier auf politischer Ebene versucht wird, Antworten auf Modernisierungsprozesse zu finden. Das Memorandum sieht Bildung als das entscheidende Mittel an, um die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an den Bedarf der Wirtschaft zu verbessern. Zudem soll Bildung den Bürgern helfen, mit der Komplexität und Vielfalt einer modernen Gesellschaft umzugehen, und somit eine aktive Staatsbürgerschaft ermöglichen. Aber das Memorandum benennt durchaus auch die mit einer Wissensgesellschaft einhergehenden Belastungen für die Menschen:

Bildung soll qualifizierte Arbeitskräfte und aktive Staatsbürger hervorbringen

„Das moderne Leben bringt nicht nur größere Chancen und mehr Möglichkeiten für Individuen mit sich, sondern auch größere Risiken und Unsicherheiten: Die Menschen können zwischen verschiedenen Lebensmodellen wählen, gleichzeitig müssen sie jedoch selbst die Verantwortung für die Gestaltung ihres Lebens übernehmen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 8)

Neben der höheren Selbstverantwortung des Individuums, seinen größeren Freiheiten und Chancen und den damit verbundenen Risiken wird die Gefahr des Auseinanderdriftens gesehen zwischen denen, die den neuen Anforderungen entsprechend qualifiziert sind, und denen, die diesen Anforderungen nicht genügen.

Für die praktische Umsetzung einer „umfassenden, kohärenten Strategie für Lebenslanges Lernen“ formuliert das Memorandum sechs Grundbotschaften (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 4f):

Sechs Grundbotschaften zur praktischen Umsetzung des Lebenslangen Lernens (EU-Memorandum)

- Gewährleistung eines ständigen und umfassenden Zugangs zum Lernen,
- Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen,
- Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmaßnahmen für Lebenslanges Lernen,
- Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligungen und Lernerfolg,
- Gewährleistung von hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten und
- Schaffung von wohnortnahen Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen.

In den folgenden Jahren fasste der Europäische Rat eine Reihe von Beschlüssen, um das Lissabonner Memorandum umzusetzen. So forderte etwa der Europäische Rat von Barcelona die Mitgliedstaaten im Jahr 2002 auf, „die Zusammenarbeit zu verstärken und formales und informelles Lernen besser kombinierbar zu machen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 2).

Europäischer Qualifikations-  
rahmen für Lebenslanges  
Lernen

Im September 2006 legte die Kommission eine Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für Lebenslanges Lernen vor, der noch im gleichen Jahr von den Bildungsministern der Europäischen Union beschlossen wurde. Der EQR soll helfen, die Transparenz und Übertragbarkeit der unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungssysteme in Europa zu verbessern (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 16).

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass die Europäische Gemeinschaft mit ihren Aktivitäten zum Lebenslangen Lernen direkt auf die gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen eingeht. Sie formuliert anspruchsvolle und weit gehende Forderungen an die Bildung und Weiterbildung. Auch dank dieser Aktivitäten hat das Lebenslange Lernen längst Eingang in moderne Gesellschaften und in die individuellen Biografien gefunden:

„Das Lebenslange Lernen hat sich als institutionelle Realität, soziale Norm und subjektive Erfahrung gesellschaftsweit und biographie-umfassend etabliert und ist zu einem – mehr oder weniger – bedeutenden Motor kollektiver und individueller Entwicklung in modernen Gesellschaften avanciert.“ (Kade, Seitter, 1998, S. 51)

### 3 Lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Veränderungen

Lebenslanges Lernen hat Konjunktur. Die steigende Zahl der wissenschaftlichen Beiträge und auch die nationalen und internationalen Erklärungen und Programme, die in den letzten Jahren zu diesem Thema veröffentlicht bzw. verabschiedet wurden, belegen das. So lässt sich seit gut zehn Jahren eine „steile Karriere“ des Lebenslangen Lernens beobachten.

Begründet wird die Notwendigkeit für Lebenslanges Lernen mit Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlichen, technologischen, ökonomischen und auch ökologischen Wandlungen und Umbrüchen ergeben. Lebenslanges Lernen wird als attraktive Antwort auf diese Veränderungen angesehen und kann daher als ein Konzept verstanden werden, das helfen soll, Modernisierungsprozesse zu bewältigen.

Lebenslanges Lernen sichert erfolgreiche Modernisierungsprozesse

Dohmen schreibt hierzu in seinem Gutachten für die Bundesregierung 1996:

„Wir stehen in einer dramatischen Umbruch- und Herausforderungssituation.

- Zerstörung unserer Lebensgrundlagen Wasser, Boden, Luft, Klima, Nahrung und Überschreiten ökologischer Wachstumsgrenzen,
- globaler Effizienzwettbewerb und Wegrationalisierung von menschlicher Arbeit,
- Gefährdung des bisherigen Lohnniveaus und Lebensstandards,
- demografische Überalterung und Krise des Rentensystems,
- Schuldenkrise der öffentlichen Haushalte und Lähmung der politischen Gestaltungsmöglichkeiten,
- Grenzen der Finanzierbarkeit des sozialen Systems und des sozialen Friedens,
- wirtschaftliche und mentale Überforderung durch permanenten Zustrom von Wohlstandsflüchtigen,
- zunehmende Verdrängung gemeinwesenbezogener Werteorientierung durch ökonomischen Egoismus,
- wachsende Korruption, Gewalt, Kriminalität und
- Eindringen von Mafiastrukturen in Wirtschaft, Sport, Medien und Politik, vor allem aber eine

- stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit,

das alles ergibt eine brisante Zusammenballung von Herausforderungen, die offensichtlich mit traditionellen Mitteln und in den bestehenden regelungsbürokratischen, besitzstandsverfestigten gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr in den Griff zu kriegen sind.“ (Dohmen, 1996, S. 1f)

Hier zeigen sich sowohl der hohe Druck, der durch die wahrgenommenen Veränderungen im letzten Jahrzehnt entstanden ist, als auch die überhöhten Erwartungen an die Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens. Da Modernisierungsprozesse und ihre Folgen in allen Industriestaaten zu beobachten sind, ist das Lebenslange Lernen auch Thema internationaler Vereinigungen. Der erste Satz einer Empfehlung der Kommission des Europäischen Parlaments, die im November 2006 angenommen wurde, lautet entsprechend:

„In einem Europa, das von einer rasanten Entwicklung in Technik und Wirtschaft sowie Überalterung geprägt ist, ist Lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit geworden.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 16)

Zwei im Kontext des Lebenslangen Lernens besonders wichtige gesellschaftliche Herausforderungen werden im Folgenden näher betrachtet:

- der Transformationsprozess von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und
- der demografische Wandel.

### 3.1 Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft

Gesellschaftliche Transformationsprozesse

Zurzeit finden auf vielen gesellschaftlichen Ebenen Transformationsprozesse statt, die als Wandel von der Industrie- hin zu einer Wissensgesellschaft beschrieben werden können. Willke beschreibt zwei Kennzeichen für diese Entwicklung (vgl. Willke, 2001, S. 379):

- Durch den Aufbau globaler digitaler Datennetze und durch die Zunahme der globalen Kontexte verliert der Nationalstaat für das lokale Handeln an Bedeutung.
- Die traditionellen Produktionsfaktoren wie Kapital, Arbeit und Land verlieren im Vergleich zu wissensbasierten Dienstleistungen und Produkten rapide an Bedeutung.

Wissensbasierte Ökonomie

Damit wandelt sich die kapitalistische Ökonomie in eine post-kapitalistische wissensbasierte Wirtschaftsform. Die Folgen sind aktuell deutlich sichtbar:

„Beide Elemente zusammen verändern das Gesicht der modernen Arbeits- und Wohlfahrts-gesellschaft grundlegend. Die für entwickelte Gesellschaften relevante Form der Arbeit

wird *Wissensarbeit*, während herkömmliche Formen der ‚einfachen‘ Arbeit von Maschinen übernommen werden oder in die noch verbliebenen Billiglohnländer abwandern.“ (Willke, 2001, S. 379, Hervorhebung im Original)

Wir befinden uns demnach in einer Phase des Übergangs, in der versucht wird, die Errungenschaften des 19. Jahrhunderts, etwa die klassischen Sozialversicherungssysteme und Produktionsformen sowie -strukturen, zu verteidigen:

„Der ‚Wohlfahrtsstaat‘ zerbricht an seiner Überforderung durch Sozialleistungen und Subventionen, die in einer sich globalisierenden Wirtschaft nicht mehr nationalstaatlich organisierbar und kontrollierbar sind.“ (Willke, 2001, S. 379)

Der Strukturwandel von der Industriearbeit zur Wissensarbeit hat Konsequenzen für das Lebenslange Lernen. Grundsätzlich nimmt in einer Wissensgesellschaft die Berufstätigkeit in der Produktion, der Landwirtschaft und den einfachen Dienstleistungen deutlich ab, wissensbasierte Tätigkeiten hingegen zu. So reduziert sich auch der Anteil von Produkten mit einem hohem Wertanteil an Material und Arbeit, während der Bedarf an „intelligenten Produkten“ mit „eingebautem Wissen“ (z.B. Software, Chips und Computer) deutlich steigt. Für die Beschäftigten bedeutet dies, dass sie zunehmend zu „Wissens-Arbeitern“ werden und meist längere und hochwertigere Aus- und Weiterbildungen benötigen (vgl. Willke, 2001, S. 379).

Neue Anforderungen an das  
Lebenslange Lernen

### 3.2 Demografischer Wandel

Neben dem Wandel zur Wissensgesellschaft erfordert eine zweite Entwicklung eine Veränderung des Bildungssystems: der demografische Wandel, der für die Bundesrepublik Deutschland ein beschleunigtes Altern bedeutet und heute schon zu einer Veränderung der Altersstruktur der Erwerbsbevölkerung geführt hat.

Die Erwerbsbevölkerung schrumpft; der Anteil der Personen im Erwerbsalter (20 bis 64 Jahre) an der Gesamtbevölkerung wird von 61 % im Jahr 2005 auf 55 Prozent im Jahr 2030 bzw. 50% im Jahr 2050 zurückgehen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006c, S. 40f).

Abbildung 1 zeigt die prognostizierten Veränderungen einzelner Altersgruppen im Erwerbsalter. Sind heute 50 % der Bevölkerung im Erwerbsalter in der mittleren Altersgruppe (30 bis 49 Jahre) und 30 % in der älteren Altersgruppe (50 bis 64 Jahre), so werden schon 2020 nur noch 42 % in der mittleren Altersstufe und etwa 40 % in der älteren Altersgruppe sein (vgl. Statistisches Bundesamt, 2006c, S. 40f).

Erwerbsbevölkerung altert und  
schrumpft

Zwar nimmt die Gruppe der älteren Erwerbstätigen (50 bis 64 Jahre) anfangs noch so deutlich zu, dass sie die erhebliche Abnahme bei den unter 50-Jährigen im Erwerbsalter kompensiert und damit die Bevölkerung im Erwerbsalter insgesamt zunächst konstant

bleibt. Später sinkt aber auch die Zahl dieser Erwerbstätigen in der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen. Gleichzeitig nimmt die Altersgruppe der 30- bis 49-Jährigen kontinuierlich ab, so dass sich die Altersstruktur nicht nur deutlich hin zu älteren Arbeitnehmern verschiebt, sondern auch die Erwerbsbevölkerung insgesamt schrumpft.

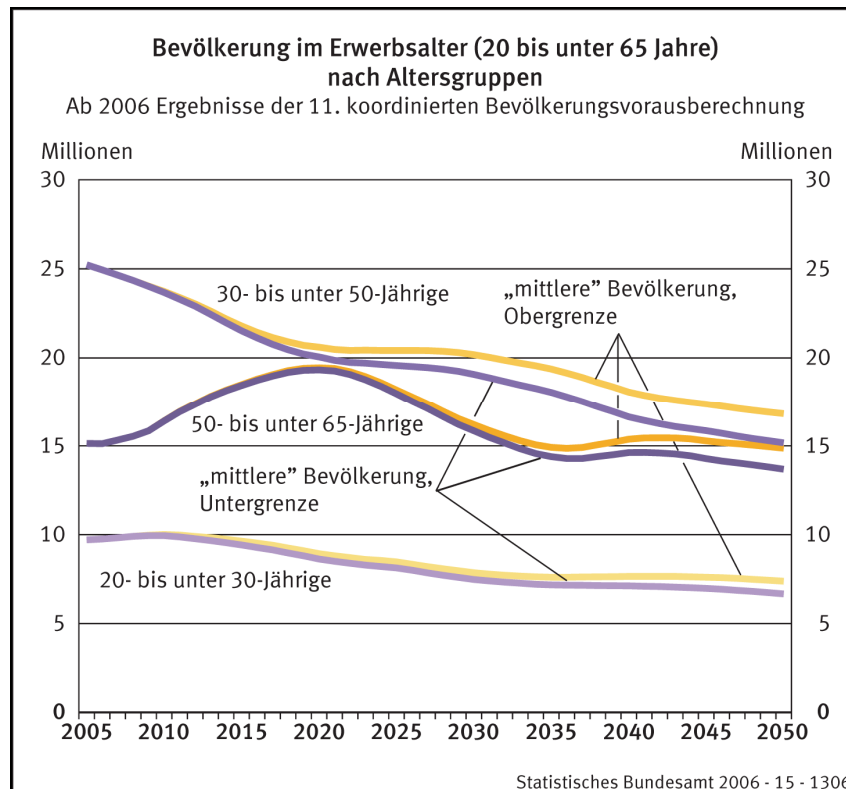


Abb. 1: Prognose der Erwerbsbevölkerung nach Altersgruppen

Quelle: Statistisches Bundesamt (2006c, S. 21)

Der demografische Wandel bringt auch einen Wandel in der Qualifikation der verschiedenen Altersgruppen mit sich. So wird die Bildungsstagnation der vergangenen Jahre Auswirkungen auf die Qualifikationsentwicklung der kommenden Jahre haben. Die Gruppe der Akademiker wird zwar bis 2015 zunehmen, sie setzt sich dann aber aus 35 Prozent der über 50-Jährigen und nur noch 19 Prozent der unter 35-Jährigen zusammen. „In der Konsequenz werden im Jahr 2015 entgegen allen landläufigen Erwartungen die 50- bis 64-jährigen Erwerbspersonen die beste formale Qualifikationsstruktur aller Altersgruppen aufweisen.“ (Buck, 2006, S. 80)

Der demografische Wandel bedeutet für die Unternehmen, dass ihre Belegschaften zukünftig im Durchschnitt älter sein werden als heute und dass die meisten Mitarbeiter mit höherer Qualifikation zu den Älteren gehören werden. Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die Leistungsfähigkeit der Unternehmen etwa im Bereich der Flexibilität und der Produktivität hat und welche Maßnahmen ergriffen werden müssen.

Buck stellt für die Situation der Unternehmen heute fest,

„dass:

- Ältere zwar nicht öfter krank sind als Jüngere, aber im Krankheitsfall deutlich mehr Arbeitsunfähigkeitstage zu verzeichnen haben,
- mit zunehmendem Alter der Anteil an Leistungsgewandelten oder an Arbeitnehmern mit gesundheitlichen Einschränkungen zunimmt,
- Ältere (50+) deutlich seltener an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen als Jüngere und in der Konsequenz nicht flexibel an verschiedenen Arbeitsplätzen einsetzbar sind und
- bei geringer Fortbildungsaktivität der eigenen Belegschaft und ausbleibender Rekrutierung Externer notwendigerweise Know-how-Lücken entstehen.“ (Buck, 2006, S. 78)

Know-how-Lücken durch  
geringe Weiterbildungsquote  
bei älteren Erwerbstätigen

Die hier dargestellte Entwicklung und ihre möglichen Folgen betreffen nicht nur Deutschland, sondern in ähnlicher Weise alle Länder der EU. Besonders problematisch für Deutschland erweist sich allerdings die Tatsache, dass hierzulande auf dem Weg vom Industrie- zum Dienstleistungs- und Innovationsstandort die Investitionen in das Humankapital nicht zugenommen haben (vgl. Kühler, Staudinger, 2006, S. 11).

## 4 Lebenslange Lernen und das Individuum

Die dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen haben Auswirkungen, die u.a. mit Hilfe des Lebenslangen Lernens bewältigt werden sollen. Die Konsequenzen für das Individuum sind dabei durchaus ambivalent.

Kade und Seitter betrachten das Konzept des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive von Emanzipation und Obligation (vgl. Kade und Seitter, 1998, S. 52). Aus emanzipatorischer Sicht entsteht eine Anschlussfähigkeit des Lebenslangen Lernens an den Individualisierungsdiskurs. Dessen Kennzeichen ist, dass die modernen Lebensläufe die Möglichkeit der biografischen Selbststeuerung besitzen. Aus einer kritischen Perspektive heraus kann Lebenslanges Lernen aber auch als gesellschaftlicher Zwang und Zumutung empfunden werden. Aufgrund der ökonomischen Anforderungen müssen die Menschen sich ständig anpassen und qualifizieren, die biografische Selbstkonstruktion ist obligat:

„Dieser Zwang der Individuen zum Entwurf des eigenen Lebens schließt an den *Biographisierungsdiskurs* an, der neben der Möglichkeit der Selbstbestimmung auch die Zumutung für die Individuen reflektiert, im Mittelpunkt eines komplizierten Koordinatensystems zu stehen und das eigene Leben in seinen vielfältigen Dimensionen – von Aus- und Weiterbildung über Stellenmarkt bis zur Krankenversicherung und Altersvorsorge – ständig zu revidieren und zu aktualisieren.“ (Kade, Seitter, 1998, S. 52, Hervorhebung im Original)

Lebenslanges Lernen als  
Risikoversicherung

Dabei befindet sich das Lebenslange Lernen in einem Spannungsfeld von Chancen und Risiken. Zum einen kann es als eine Risikoversicherung verstanden werden: Durch Lebenslanges Lernen kann man sich präventiv auf zukünftige Qualifikationsanforderungen vorbereiten. Arnold nennt hierfür insbesondere die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, die für eine unbekanntere Zukunft, vor allem am Arbeitsmarkt, vorbereiten sollen. Das Risiko, ob das Erlernete tatsächlich verwertet werden kann, trägt dabei der Lernende (vgl. Arnold, 1994, S. 57ff).

Lebenslanges Lernen kann zum anderen auch ein Versuch sein, Entscheidungen reversibel oder offen zu halten. Auf Vorrat können Qualifikationen gesammelt werden, um sie vielleicht später zu nutzen. In einer von Ungewissheit geprägten Welt können Abschlüsse und Zertifikate eine Ermutigung sein und das Gefühl von Sicherheit geben:

„Zertifikate stellen säkularisierte Formen der Beruhigung und Segnung dar, sie sind Bildungssakramente in einer erlösungs- und ordnungsbedürftigen – weil undurchschaubaren und überfordernden – (Bildungs-)Welt.“ (Kade, Seitter, 1998, S. 55)

Lebenslanges Lernen dient also auf der einen Seite der Risikoabsicherung, auf der anderen Seite wird es jedoch selbst zum Risikofaktor durch die Vielzahl von Optionen und Kontingenzen, d.h. der Dokumentation der „Reversibilität des Lebens“ (Kade, Seitter, 1998, S. 55):

Lebenslanges Lernen als Risikofaktor

„Es eröffnet einen Wahlhorizont, auf den die Individuen bei der Gestaltung ihrer Biographien notwendig bezogen sind und zu dem sie sich verhalten können, aber auch müssen. Es erhöht durch seine Existenz den gesellschaftlich durchsetzbaren Zumutungsgrad an Veränderungsbereitschaft seitens der Individuen und es individualisiert die gesellschaftlichen Auswirkungen von Risiko, die individuell zurechnungsfähig gemacht werden.“ (Kade, Seitter, 1998, S. 55)

Lebenslanges Lernen kann etwa durch die Vermittlung von Wissen dem Individuum neue Optionen schaffen, andererseits zwingt es zur ständigen Anpassung. Lebenslanges Lernen ermöglicht Freiheiten, bedingt aber ebenso auch Zumutungen, Risiken und Entscheidungszwänge. Deutlich wird hier ein Paradox: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung sind notwendig aufgrund der Diskontinuitäten moderner Lebensläufe, zugleich erzeugen Lebenslanges Lernen und Weiterbildung aber auch selbst Diskontinuitäten im Lebenslauf des Individuums.

Lebenslanges Lernen beinhaltet Chancen und Risiken

## 5 Formen des lebenslangen Lernens und deren Verbreitung

Im Folgenden wird in einem Überblick die aktuelle Situation des lebenslangen Lernens dargestellt. Hierzu gehört zunächst eine Übersicht über die Formen des lebenslangen Lernens anhand von aktuellen Daten und Beispielen aus der Praxis. Neben der klassischen (allgemeinen und beruflichen) Weiterbildung werden die wissenschaftliche Weiterbildung, informelles Lernen und selbstgesteuertes bzw. das Selbstlernen vorgestellt.

Die neuesten und umfangreichsten Daten zur Weiterbildungssituation in Deutschland bietet zurzeit das Berichtssystem Weiterbildung IX (BSW IX) aus dem Jahre 2006. Daher ist dieser Bericht Grundlage der folgenden Darstellungen. Vorgestellt wird zudem ein Überblick über ausgewählte Forschungsprojekte zum jeweiligen Themenbereich des lebenslangen Lernens.

Zunächst soll eine Orientierung über die Verbreitung der verschiedenen Lernformen gegeben werden. Dabei zeigt sich im Jahr 2003 in der Altersgruppe der 19- bis 64-Jährigen folgende Beteiligung an Weiterbildungen (vgl. BMBF, 2006a, S. 218):

Verbreitung der verschiedenen Lernformen

- 26 % nahmen an kursbezogenen allgemeinen Weiterbildungen teil,
- 26 % nahmen an kursbezogenen beruflichen Weiterbildungen teil,
- 35 % waren Selbstlerner und
- 46 % bildeten sich durch informelles berufliches Lernen fort.

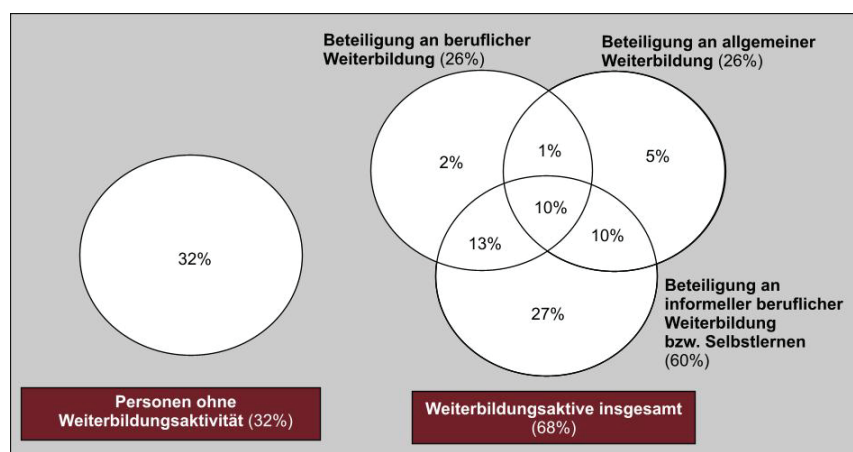


Abb. 2: Formen des lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter

Quelle: BMBF (2006a, S. 219)

Abbildung 2 zeigt die Teilnahmequoten an den verschiedenen Lernformen in der Bevölkerung. Nicht ermittelt werden konnte dabei das implizite bzw. das nicht-intentionale Lernen. 32 % der Bevölkerung haben an gar keiner Form von Weiterbildung teilgenommen, 68 % lernten intentional. Die Abbildung des Berichtssystems Weiterbildung IX zeigt die Überschneidungen der Teilnahmequoten der verschiedenen Lernformen. Interessant ist hierbei, dass sich eine große Mehrheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an kursbezogenen Weiterbildungen auch informell weiterbildet. „Dennoch lösen informelle Lernformen kursbezogene Lernformen offenbar nicht ab, sondern werden von Teilnehmern an kursbezogenen Weiterbildungsformen zusätzlich genutzt.“ (BMBF, 2006a, S. 219)

## 5.1 Allgemeine und berufliche Weiterbildung

Weiterbildungen unterscheiden sich von anderen Formen des lebenslangen Lernens dadurch, dass in ihnen intentional und organisiert gelernt wird.

Weiterbildung ist intentionales und organisiertes Lernen

Das deutsche Weiterbildungssystem ist, obwohl es vom Deutschen Bildungsrat 1970 als eigenständiger Bildungsbereich deklariert wurde, nicht systematisch gestaltet. Die Weiterbildungslandschaft erweist sich heute vielmehr als sehr heterogen. Dies zeigt sich vor allem in der Vielfalt der Anbieter von Weiterbildungen (Gewerkschaften, Volkshochschulen, private Bildungsanbieter etc.), in den Formen der Bildungsangebote (von der Tagesfortbildung bis zur Umschulung) und nicht zuletzt auch in den Finanzierungsformen (etwa durch Unternehmen, Privatpersonen und öffentliche Mittel) (Nuissl, 2001, S. 85f). Inhaltlich lässt sich Weiterbildung in allgemeine und berufliche Weiterbildung differenzieren (vgl. BMBF, 2006a).

Die Teilnahmequote an formalisierten Weiterbildungen (allgemein und beruflich) geht nach einem kontinuierlichen Anstieg bis 1997 mittlerweile wieder zurück (siehe Abb. 3); die Anzahl der Weiterbildungsteilnehmer und -teilnehmerinnen war im Jahr 2003 mit 20,4 Mio. rund 1 Mio. geringer als noch im Jahr 2000 (vgl. BMBF, 2006a, S. 18).

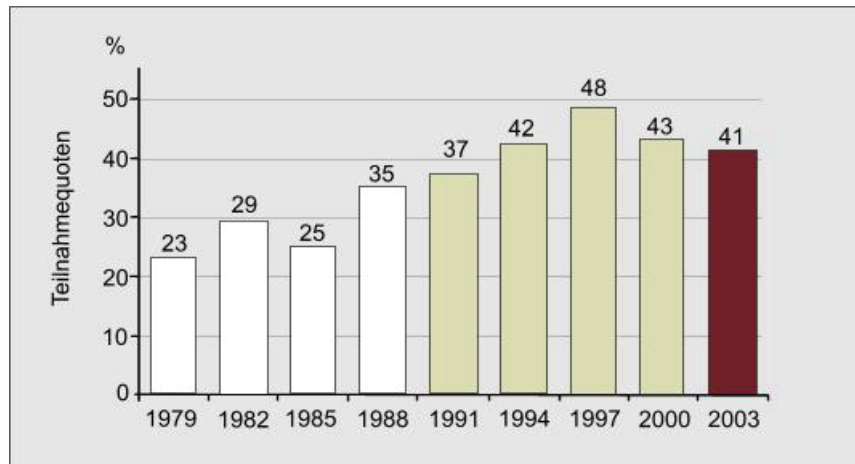


Abb. 3: Teilnahmequoten an formalisierter Weiterbildung von 1979-2003

Quelle: BMBF (2006a, S. 19)

Rückgang des Weiterbildungsvolumens

Dabei stagniert die Teilnehmerquote bei der allgemeinen Weiterbildung (BMBF, 2006a, S. 37), während die Teilnehmerquote bei der beruflichen Weiterbildung zwischen den Jahren 2000 und 2003 um 3 % abgenommen hat (BMBF, 2006a, S. 54). Dramatischer als der Rückgang der Teilnehmerquote ist der Rückgang des Weiterbildungsvolumens. Durchschnittlich betrug der Zeitaufwand pro Person im Jahr 2003 nur noch 25 Stunden (2000: 34 Stunden), was den niedrigsten Wert seit 1994 bedeutet. Am deutlichsten war der Rückgang bei der beruflichen Weiterbildung „bildungsferner“ Personengruppen. Zudem nimmt der immer noch vorhandene Vorsprung des Weiterbildungsvolumens in den neuen Bundesländern seit 2000 ab (vgl. BMBF, 2006a, S. 65f).

Weiterbildungsbeteiligung nimmt mit steigender beruflicher Stellung zu

Grundsätzlich nimmt mit steigender beruflicher Stellung auch die Weiterbildungsbeteiligung zu. 64 % der leitenden Angestellten haben 2003 eine Weiterbildung besucht, von den ausführenden Angestellten nur 34 %. Auch bei den Arbeitern gibt es erhebliche Unterschiede. Hier haben 38 % der Facharbeiterinnen und Facharbeiter, aber nur 22 % der un- oder angelernten Arbeiter und Arbeiterinnen an Weiterbildungen teilgenommen. Dabei weisen zwischen 2000 und 2003 die hierarchisch niedrigsten Berufsstatusgruppen die höchsten Rückgänge bei der Weiterbildungsbeteiligung auf (vgl. BMBF, 2006a, S.82).

Der gleiche Zusammenhang lässt sich auch beim schulischen bzw. beruflichen Bildungsniveau feststellen. Je niedriger dieses Niveau ist, desto geringer ist auch die Beteiligung an Weiterbildungen. „D.h., dass bezogen auf das Bildungsniveau kursbezogene Weiterbildung grundsätzlich bei den niedrigen Bildungsgruppen nicht zu einem Anschluss an Personen aus höheren Bildungsgruppen führt, sondern im Gegenteil sich der Abstand der höher gebildeten Personengruppen durch eine intensive Weiterbildungsbeteiligung noch verstärkt.“ (BMBF, 2006a, S.119)

Neben dem beruflichen Bildungsniveau und dem Berufsstatus ist auch das Alter entscheidend für die Teilnahmequote an Weiterbildungen. Die Beteiligung an der gesamten Weiterbildung liegt bei den 19- bis 34-Jährigen und den 34- bis 49-Jährigen mit 46 % sehr viel höher als bei den 50- bis 64-Jährigen (31 %). Der zwischen 2000 und 2003 zu konstatierende Beteiligungsrückgang betrifft vor allem die mittlere Altersgruppe (vgl. BMBF, 2006a, S. 90).

Weiterbildungsbeteiligung nimmt mit dem Alter ab

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung lässt sich feststellen, dass Männer häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als Frauen, die Schere aber im Vergleich zum Jahr 2000 deutlich enger geworden ist. Bei der Betrachtung von Weiterbildungen von Frauen ist vor allem ihre Berufs- und Lebenssituation zu berücksichtigen, die das Weiterbildungsverhalten entscheidend beeinflusst (familiärer Kontext, Erwerbsquote, beruflicher Bildungsabschluss etc.) (vgl. BMBF, 2006a, S. 134).

Männer nehmen häufiger an beruflicher Weiterbildung teil als Frauen

## 5.2 Wissenschaftliche Weiterbildung

Laut der Kultusministerkonferenz (2001) wird an die wissenschaftliche Weiterbildung dasselbe fachliche und didaktische Niveau gestellt wie an eine Hochschule (vgl. Schaeper et al., 2006, S. 92). Den Weg für wissenschaftliche Weiterbildung hat das Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 und vor allem seine Novellierung von 1998 bereitet. Hier wurde neben der Lehre und der Forschung die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Kernaufgabe der Hochschulen beschrieben (HRG §2, Abs. 1).

Formal:

Wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen

Aktuell bekommt die wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund der Bologna-Beschlüsse einen neuen Stellenwert:

„Es besteht die Hoffnung, dass gerade die Reorganisation der Studienstrukturen mit aufeinander aufbauenden Bachelor- und Masterabschlüssen zu erheblichen Verknüpfungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung führt.“ (Schaeper et al., 2006, S. 91)

Für das Konzept des Lebenslangen Lernens ist die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Weiterbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit ein zentrales Element.

Die Hochschulen bieten sowohl allgemeine als auch beruflich relevante Weiterbildungen an. Die Weiterbildungen werden unterschiedlich organisiert; sie werden als Voll- oder Teilzeit-, berufsbegleitendes oder Fernstudium angeboten. Ebenso heterogen wie die Organisationsformen sind die Zugangsvoraussetzungen und die Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Schaeper et al., 2006, S. 94).

Für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung liefert der BSW IX Daten, die zeigen, dass Weiterbildungen an Hochschulen quantitativ bisher nur eine marginale Bedeutung haben, die aktuell sogar noch abnimmt. Hochschulen hatten demnach 2003 nur einen

Anteil von 2 % der Teilnahmefälle. Im Vergleich zu den Vorjahren bedeutet dies eine Halbierung.

Dieser Trend bestätigt sich auch bei den Anteilswerten des Weiterbildungsvolumens. Der Anteil der (Fach-)Hochschulen und Universitäten am Volumen der beruflichen Bildung ist von immerhin 8 % im Jahr 1991 auf 3 % im Jahr 2003 zurückgegangen (vgl. BMBF, 2006a, S. 298).

Faktisch:

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen von marginaler Bedeutung

Weitere aktuelle empirische Daten zur Situation der Hochschulweiterbildungen liefert der Abschlussbericht „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildungen“ vom Oktober 2006. Ein Ergebnis des Berichts ist, dass nur 3 % der deutschen Bevölkerung zwischen 20 und 64 Jahren an einer Hochschulweiterbildung teilgenommen haben, im Vergleich dazu in Österreich 4 %, in Kanada 5 % und in Finnland 8 % (vgl. Schaeper et al., 2006, S. 125).

Der Bericht kommt zu folgendem Schluss:

„Zusammenfassend lässt sich Deutschland als ein Land charakterisieren, das aufgrund spezifischer Kontextfaktoren nur eine – gerade im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern – sehr niedrige Teilnahmequote an Hochschulen aufweist. Ebenso nehmen in Deutschland insgesamt relativ wenig hochqualifizierte Personen, die über einen akademischen Abschluss verfügen, an Hochschulweiterbildungen teil.“ (Schaeper et al., 2006, S. 126f)

Hierfür gibt es strukturelle Ursachen. So ist der Akademisierungsgrad der Bevölkerung in Deutschland vergleichsweise niedrig. Da höher Qualifizierte häufiger an Weiterbildungen teilnehmen, führt dies insgesamt zu einer niedrigen Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Schaeper et al., 2006, S. 124).

Hinzu kommen aber auch Faktoren auf Anbieterseite:

- Außeruniversitäre Weiterbildungsanbieter sind für Hochschulabsolventen, die durchaus weiterbildungsaktiv sind, attraktiver als die Hochschulen. „In der Kategorie der kürzeren Weiterbildungskurse besuchten z.B. nur 7 % ausschließlich Angebote der Hochschulen, dagegen 80 % ausschließlich Angebote außeruniversitärer Anbieter.“ (Schaeper et al., 2006, S. 126)
- Außeruniversitäre Anbieter haben gerade in den Themenbereichen EDV, Betriebswirtschaft und Management- /Führungskompetenzen ihren Marktvorsprung ausbauen können (vgl. Schaeper et al., 2006, S. 94).

### 5.3 Informelles Lernen

Informelles Lernen ist im Zusammenhang des Lebenslangen Lernens in Deutschland spätestens seit der Veröffentlichung von Dohmens „Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“ (1996) in der Diskussion. Eine kritische Einschätzung zur Akzentuierung des informellen und selbstgesteuerten Lernens findet sich etwa bei Giesecke (1999, Band 2, S. 93). Er bezieht sich dabei vor allem auf die Lifelong Learning-Bewegung und wissenschaftliche Untersuchungen aus den USA und definiert informelles Lernen folgendermaßen:

„Unter informellem Lernen wird ein Lernen verstanden, das nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebenstätigkeiten herausgelösten besonderen Bildungsveranstaltungen, sondern ungeregelt im Lebenszusammenhang stattfindet.“ (Dohmen, 1996, S. 29)

Die Bedeutung des informellen Lernens im Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen pointiert Dohmen anhand von acht Argumenten, die sich zusammengefasst wie folgt darstellen lassen (vgl. Dohmen, 1996, S. 35 f):

Vorteile des informellen Lernens

- Informelles Lernen aus der Lebenspraxis heraus ist wirksamer für die Entwicklung von Kompetenzen.
- Informelles Lernen birgt weniger Transferprobleme als schulisches Lernen.
- Informelles Lernen schafft eine höhere Lernmotivation.
- Informelles Lernen ist allen Menschen vertraut und plausibel.
- Informelles Lernen hat nicht das Problem „der Wirkungsbegrenzung planmäßig-intentionaler pädagogischer Bemühungen durch die stärkeren (unaufgeklärten) Wirkungen der unmittelbaren Lebenswelt“.
- Informelles Lernen ist besonders hilfreich in kritischen Umbruchsituationen.
- Informelles Lernen kann schneller auf neue Probleme und Krisen reagieren als schulisches Lernen.
- Informelles Lernen ist mehr von den Interessen des Lerners bestimmt als von Institutionen und Trägern formalen Lernens.

In der Diskussion im Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen hat die Bedeutung des informellen Lernens in den letzten Jahren zugenommen. Als Gründe werden etwa die höhere Effektivität und die geringere Zugangsschwelle dieser Lernform genannt (vgl. BMBF, 2006a, S. 188).

Bedeutung informellen Lernens nimmt zu

Im Jahr 2003 haben 61 % der Erwerbstätigen an informeller beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Abbildung 4 zeigt die Anteilswerte der unterschiedlichen Formen des informellen beruflichen Lernens.

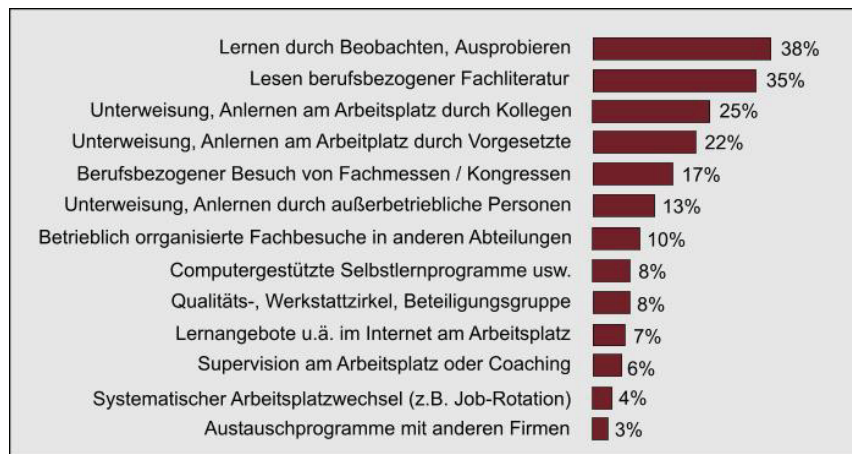


Abb. 4: Teilnahme von Erwerbstätigen an informeller beruflicher Weiterbildung

Quelle: Eigene Darstellung nach BMBF (2006a), S. 191

Grundsätzlich zeigen sich bei der informellen beruflichen Weiterbildung vergleichbare gruppenspezifische Unterschiede wie bei den formalisierten beruflichen Weiterbildungen.

„Unterrepräsentiert sind vor allem Erwerbstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Arbeiter und ausländische Erwerbstätige.“ (BMBF, 2006a, S. 192)

Gruppenspezifische Unterschiede beim informellen Lernen

Im Einzelnen lassen sich folgende gruppenspezifischen Unterschiede für die unterschiedlichen Formen des informellen beruflichen Lernens feststellen (vgl. BMBF, 2006a, S. 194f):

- Der Unterschied der Beteiligung am informellen Lernen bei Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss und Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss wird z.B. beim Lesen von Fachliteratur deutlich. 61 % der Hochschulabsolventinnen und -absolventen lesen Fachliteratur, aber nur 11 % der ungelerten Erwerbstätigen.
- Während 11 % der leitenden Angestellten mit Hilfe von Selbstlernprogrammen und durch die Nutzung des Internets lernen, geben dies nur 1 % der ungelerten Arbeiterinnen und Arbeiter an.
- Fast alle Formen des informellen Lernens werden durch Erwerbstätige in Großbetrieben häufiger genutzt als von Mitarbeitenden in Kleinbetrieben.
- Männer nehmen häufiger an Messen und Kongressen teil als Frauen. Ansonsten unterscheidet sich die Beteiligung von Männern und Frauen an den unterschiedlichen Formen des informellen Lernens kaum.

- Ebenso gibt es kaum Unterschiede bei der Teilnahme am informellen Lernen zwischen den neuen und den alten Bundesländern.

#### 5.4 Das selbstgesteuerte Lernen bzw. Selbstlernen

Selbstgesteuertes Lernen ist wie auch das informelle Lernen wichtiger Bestandteil von Dohmens „Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“ (1996) und bis heute in der aktuellen Diskussion um das Lebenslange Lernen sehr präsent. Gleichwohl gibt es Schwierigkeiten bei der Definition:

„Bislang gibt es keine allgemein akzeptierte, klare begriffliche Abgrenzung des selbstgesteuerten Lernens von anderen Lernprozessen.“ (BMBF, 2006a, S. 201)

Wie auch beim informellen Lernen bezieht sich Dohmen vor allem auf amerikanische Didaktiken, etwa das „Self Directed Learning“, aber auch auf die konstruktivistische Didaktik der Erwachsenenbildung aus Deutschland, wie sie z.B. Siebert (Siebert, 2002) entwickelt hat.

Bei selbstgesteuerten Lernprozessen stehen die Lernenden im Mittelpunkt, die eigenverantwortlich entscheiden, was und auf welche Weise zu lernen ist. Die Lernenden lernen aber in der Regel nicht völlig autonom, sondern z.B. in einem Team in Form eines Qualitätszirkels. Diese Form des Lernens erfordert hohe Kompetenzen von den Lernern, etwa Reflexivität und Kreativität (vgl. Dohmen, 1996, S. 50).

Selbstgesteuerte Lernprozesse erfordern ein hohes Maß an Disziplin, Reflexivität und Kreativität

Giesecke betont vor allem die finanziellen bzw. bildungspolitischen Konsequenzen des selbstgesteuerten Lernens:

„Wenn jeder für seine lebenslange Selbstentwicklung selbst verantwortlich ist, brauchen sich staatliche oder andere Organisationen nicht um eine Bildung für alle zu kümmern.“ (Giesecke, 1999, S. 110)

Dohmen dagegen fasst die Vorteile des selbstgesteuerten Lernens folgendermaßen zusammen:

„Neben den allgemeinen anthropologischen, pädagogischen und demokratietheoretischen Argumenten sind es vor allem auch die pragmatischen Vorteile der besseren Flexibilität, Praxisnähe, Effizienz, Kosten-Nutzenrelation und persönlichen Motivation, Befriedigung und biographischen Fundierung, die heute für eine stärkere Beachtung und Förderung des selbstgesteuerten Lernens sprechen.“ (Dohmen, 1996, S. 52)

Definitions- und Abgrenzungsschwierigkeiten des selbstgesteuerten Lernens

Die Definitions- und Abgrenzungsschwierigkeiten, etwa zwischen dem informellen und dem selbstgesteuerten Lernen, zeigen sich auch im BSW IX. Darin wurde die Bezeichnung „Selbstlernen“ gewählt und die Einschränkung „außerhalb der Arbeitszeit“ vorgenommen, um in der Befragung eine deutlichere Unterscheidbarkeit zur informellen beruflichen Weiterbildung herzustellen (vgl. BMBF, 2006a, S. 201). In der Darstellung der folgenden empirischen Ergebnisse wird diese Definition des BSW übernommen.

Die folgende Abbildung 5 zeigt eine Beteiligung von 35 % der Befragten am Selbstlernen. Bemerkenswert ist dabei die höhere Selbstlernquote in den neuen Bundesländern.

Selbstlernen im Jahr 2003	Anteilswerte in %		
	Bund	West	Ost
Ja	35	33	42
Nein	65	66	57
Keine Angabe	0	0	1
Summe	100	100	100

TNS Infratest Sozialforschung 2005

Abb. 5: Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit und formalisierter Weiterbildung im innerdeutschen Vergleich

Quelle: BMBF (2006a, S. 202)

Wird nach Teilgruppen differenziert, so zeigt sich, dass

- Beamte (58 %) häufiger als Arbeiterinnen und Arbeiter (26 %),
- Hochschulabsolventinnen und -absolventen (53 %) häufiger als Ungelernte (26 %) und
- Deutsche (36 %) häufiger als Ausländerinnen und Ausländer (25 %)

Selbstlernende sind. Die gruppenspezifischen Unterschiede ähneln dabei denen der formal-organisierten Weiterbildung (vgl. BMBF, 2006a, S. 202).

Die Themenbereiche des Selbstlernens führt mit großem Abstand der Bereich EDV und Internet (19 %) vor Heimwerken und Reparaturen (8 %) sowie Gesundheit (7 %) an (vgl. BMBF, 2006a, S. 201).

Als Motivation zum Selbstlernen geben 59 % der Befragten ihr privates, 40 % ihr berufliches Interesse an.

„Hier findet sich entsprechend eine Lernform, die der informellen beruflichen Weiterbildung in der Freizeit entspricht. Insofern belegt die Analyse des Selbstlernens den Eindruck der hohen quantitativen Bedeutung informellen Lernens für die berufliche Entwicklung.“ (BMBF, 2006a, S. 204)

## 6 Lebenslanges Lernen im internationalen Kontext: EU-Aktionsprogramm 2007–2013

Die bildungspolitische Diskussion in Deutschland wurde in den letzten Jahrzehnten auch durch Konzepte internationaler Organisationen wie etwa der OECD, der UNESCO und der Europäischen Gemeinschaft bzw. der EU vorangetrieben.

Dass die Diskussion über das Lebenslange Lernen auf nationaler, europäischer und globaler Ebene geführt wird, ist nicht zuletzt auf die Überzeugung zurückzuführen, dass Lebenslanges Lernen auch angesichts der Herausforderungen der Globalisierung notwendig sei. So will die Europäische Union mit einem Aktionsprogramm dazu beitragen, dass sich die Gemeinschaft – gemäß den Zielen der Lissabon-Strategie – zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft entwickelt. Diese solle gekennzeichnet sein durch eine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung, eine quantitative und qualitative Verbesserung der Beschäftigung und einen größeren sozialen Zusammenhalt. Das EU-Programm soll die Maßnahmen der einzelnen Mitgliedstaaten unterstützen und ergänzen. Die Themen Mobilität, Sprachen und neue Technologien stehen dabei im Mittelpunkt. Durch Austausch, Zusammenarbeit und Durchlässigkeit zwischen den europäischen Bildungssystemen sollen sich diese zu einer weltweiten Qualifikationsreferenz entwickeln.

EU-Aktionsprogramm für eine fortschrittliche wissensbasierte Gesellschaft

Im Programm für Lebenslanges Lernen 2007–2013<sup>3</sup> sind alle europäischen Programme im Bereich des Lebenslangen Lernens zusammengefasst. Es stützt sich auf die vorangegangenen Programme im Zeitraum von 2000 bis 2006 und umfasst ein Fördervolumen in Höhe von 6,97 Milliarden Euro.

Das Aktionsprogramm besteht aus sechs Einzelprogrammen, von denen vier (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig) sektoral ausgerichtet sind. Dazu kommen ein Querschnittsprogramm und das Programm Jean Monnet:

### 6.1 Comenius

Das Programm Comenius richtet sich an Schülerinnen und Schüler in Vorschulen und Schulen bis einschließlich des Sekundarbereiches II sowie an Einrichtungen und Organisationen, die entsprechende Bildungsgänge anbieten. Es verfolgt zwei spezifische Ziele:

Programm Comenius für Schülerinnen und Schüler

---

<sup>3</sup> Nähere Informationen zum Programm in Internet unter [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11082\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_de.htm).

Lebenslanges Lernen im internationalen Kontext:  
EU-Aktionsprogramm 2007–2013

- Entwicklung von Verständnis für die Vielfalt und den Wert der europäischen Kulturen bei jungen Menschen und Bildungspersonal,
- Unterstützung junger Menschen beim Erwerb grundlegender Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie für ihre persönliche Entwicklung, gute Beschäftigungschancen und aktiven europäischen Bürgersinn benötigen.

Die operativen Ziele des Programms sind:

- Verbesserung der Mobilität, vor allem ihrer Qualität und ihres Umfangs,
- Verbesserung der Partnerschaften zwischen den Schulen der Mitgliedstaaten, vor allem ihrer Qualität und ihres Umfangs, mit dem Ziel, während der Laufzeit des Programms mindestens drei Millionen Schüler zur Teilnahme zu aktivieren,
- Förderung des Erlernens von Fremdsprachen,
- Entwicklung von innovativen Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)-gestützten Inhalten, Diensten, pädagogischen Ansätzen und Verfahren,
- Verbesserung der Qualität und europäischen Dimension der Lehrerbildung sowie
- Verbesserung der pädagogischen Konzepte und des Managements der Schulen.

Das Programm Comenius wird mit mindestens 13 % der Gesamtsumme des Aktionsprogramms der Europäischen Union (EU) gefördert.

## 6.2 Erasmus

Programm Erasmus: Förderung von Hochschul- und tertiärer beruflicher Bildung

Das Programm Erasmus betrifft die formale Hochschulbildung und die auf der tertiären Ebene angesiedelte allgemeine und berufliche Bildung, unabhängig von der Länge des Bildungsgangs und einschließlich Promotionsstudien. Im Unterschied zu den vorangegangenen Programmen fällt die berufliche Bildung im Tertiärbereich nicht mehr unter Leonardo da Vinci, sondern unter Erasmus.

Es verfolgt zwei spezifische Ziele:

- Unterstützung der Verwirklichung eines europäischen Hochschulraums,
- Stärkung des Beitrags der Hochschulbildung und der auf der tertiären Ebene angesiedelten Berufsbildung zum Innovationsprozess.

Die operativen Ziele des Programms sind die Verbesserung, Stärkung und Entwicklung

- der Mobilität (bis 2012 sollen mindestens 3 Millionen Personen an dem Programm teilgenommen haben),
- des Umfangs und der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen sowie zwischen Hochschulen und Unternehmen,
- der Transparenz und Kompatibilität der erworbenen Qualifikationen,
- innovativer Verfahren und ihrer Übertragung zwischen den Teilnehmerländern sowie
- innovativer IKT-gestützter Inhalte, Dienste, pädagogischer Ansätze und Verfahren.

Das Programm Erasmus wird mit mindestens 40 % der Gesamtsumme des EU-Aktionsprogramms gefördert.

### **6.3 Leonardo da Vinci**

Gegenstand des Programms Leonardo da Vinci ist die nicht zum Tertiärbereich gehörende berufliche Bildung.

Programm Leonardo da Vinci:  
Förderung der beruflichen  
Bildung

Seine spezifischen Ziele sind:

- Unterstützung der Teilnehmenden von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen beim Erwerb und beim Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen, um ihre persönliche Entwicklung, ihre Beschäftigungsfähigkeit und ihre Teilnahme am europäischen Arbeitsmarkt zu fördern,
- Unterstützung von qualitativen Verbesserungen und von Innovation,
- Erhöhung der Attraktivität von beruflicher Aus- und Weiterbildung und von Mobilität.

Die operativen Ziele des Programms sind die Entwicklung und Verbesserung

- der Mobilität in diesem Bereich und im Bereich der Weiterbildung, einschließlich der Steigerung der Zahl von Praktika in Unternehmen auf mindestens 80 000 bis zum Ende der Laufzeit des Programms,
- des Umfangs und der Qualität der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren,

- innovativer Verfahren und ihrer Übertragung zwischen den Teilnehmerländern,
- der Transparenz und der Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, auch derjenigen, die im Rahmen des nicht-formalen oder informellen Lernens erworben wurden,
- des Erlernens von Fremdsprachen sowie
- innovativer IKT-gestützter Inhalte, Dienste, pädagogischer Ansätze und Verfahren.

Das Programm Leonardo da Vinci wird mit mindestens 25 % der Gesamtsumme des EU-Aktionsprogramms gefördert.

#### **6.4 Grundtvig**

Programm Grundtvig: Förderung von Erwachsenenbildung

Gegenstand des Programms Grundtvig sind alle Formen der Erwachsenenbildung. Die spezifischen Programmziele sind:

- Bewältigung der durch die Alterung der europäischen Bevölkerung entstehenden Herausforderungen im Bildungsbereich,
- Bereitstellung von alternativen Möglichkeiten für Erwachsene, ihr Wissen und ihre Kompetenzen auszubauen.

Die operativen Ziele des Programms sind:

- Verbesserung von Qualität und Zugänglichkeit der Mobilität mit dem Ziel, bis zum Ende der Programmlaufzeit die Mobilität von 7 000 Personen pro Jahr zu unterstützen,
- Verbesserung der Zusammenarbeit (Qualität und Umfang),
- Unterstützung benachteiligter und schutzbedürftiger Personen, insbesondere von älteren Menschen und Menschen, die ihren Bildungsweg ohne Grundqualifikation abgebrochen haben,
- Förderung der Entwicklung innovativer Verfahren und ihrer Übertragung zwischen den Teilnehmerländern,
- Förderung der Entwicklung von innovativen IKT-gestützten Inhalten, Diensten, pädagogischen Ansätzen und Verfahren sowie

Lebenslanges Lernen im internationalen Kontext:  
EU-Aktionsprogramm 2007–2013

- Verbesserung der pädagogischen Konzepte und des Managements von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Das Programm Grundtvig wird mit mindestens 4 % der Gesamtsumme des EU-Aktionsprogramms gefördert.

## **6.5 Querschnittsprogramm**

Das Querschnittsprogramm betrifft vor allem Tätigkeiten, die über die Grenzen der sektoralen Programme hinausgehen.

Es umfasst vier Schwerpunktaktivitäten im Bereich des Lebenslangen Lernens:

- politische Zusammenarbeit und Innovation,
- Förderung des Sprachenlernens,
- Entwicklung von innovativen IKT-gestützten Inhalten, Diensten, pädagogischen Ansätzen und Verfahren,
- Verbreitung und Nutzung der Ergebnisse von Maßnahmen dieses Programms oder vorangegangener Programme sowie Austausch vorbildlicher Verfahren.

Seine spezifischen Ziele sind:

- Förderung der europäischen Zusammenarbeit in Bereichen, die unter mindestens zwei sektorale Programme fallen sowie
- Förderung der Qualität und Transparenz der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten.

## **6.6 Jean Monnet**

Das Programm Jean Monnet befasst sich speziell mit Fragen der europäischen Integration im Hochschulbereich sowie mit der Förderung von Einrichtungen und Vereinigungen, die auf europäischer Ebene im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung tätig sind.

Programm Jean Monnet: Förderung der Europäischen Integration im Hochschulbereich

Das Programm umfasst drei Schwerpunktaktivitäten:

- Organisation und Durchführung der Aktion Jean Monnet, an der auch Einrichtungen aus Drittländern teilnehmen können und für die mindestens 16% der Haushaltsmittel dieses Programms vorgesehen sind.

- Bereitstellung von Betriebskostenzuschüssen für bestimmte Einrichtungen, die Ziele von europäischem Interesse verfolgen. Diese Einrichtungen sind das Europakolleg, das Europäische Hochschulinstitut in Florenz, das Europäische Institut für öffentliche Verwaltung (EIPA) in Maastricht, die Europäische Rechtsakademie in Trier, die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung in Middelfart und das Internationale Zentrum für europäische Bildung (CIFE) in Nizza. Für diese Zuschüsse werden mindestens 65 % der Mittel bereitgestellt.
- Bereitstellung von Betriebskostenzuschüssen zur Unterstützung anderer europäischer Einrichtungen und Vereinigungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, für die mindestens 19 % der Mittel bestimmt sind.

Die spezifischen Ziele des Programms sind:

- Anregen von Lehrangeboten, Forschungsvorhaben und Studien mit Bezug zur europäischen Integration sowie
- Unterstützung des Bestehens eines angemessenen Spektrums von Einrichtungen und Vereinigungen, die sich mit Fragen der europäischen Integration und der allgemeinen und beruflichen Bildung aus einer europäischen Perspektive befassen.

## 7 Fazit

Die Kernidee des Lebenslangen Lernens, durch Bildung Modernisierungsprozesse zu bewältigen, ist nicht neu. Der Blick auf die Entwicklung der Idee des Lebenslangen Lernens zeigt jedoch eine ungewöhnlich große Dynamik, die sich in der raschen Abfolge und der Menge entsprechender bildungspolitischer Programme und Leitlinien manifestiert.

Große Dynamik des Lebenslangen Lernens

In Folge der politischen Forderungen und Programme wurde auch mit deren Umsetzung begonnen, was sich an einer Vielzahl nationaler und internationaler Projekte und Forschungen sowie den Aktivitäten der EU ablesen lässt. Aktuelle Untersuchungen zeigen aber auch, dass die Umsetzung des Konzeptes des Lebenslangen Lernens in der Bevölkerung noch längst nicht gelungen ist. Sinkende Weiterbildungsbeteiligungen generell, eine zu geringe Weiterbildungsbeteiligung gerade älterer Erwerbstätiger und ein unzureichendes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot sind Beispiele für die Herausforderungen, denen sich die Umsetzung des Lebenslangen Lernens heute stellen muss.

Es zeigt sich eine anhaltende Diskrepanz zwischen der Relevanz, die dem Lebenslangen Lernen oft publikumswirksam zugeschrieben wird, und der tatsächlichen gesellschaftlichen Umsetzung. Nuissl formuliert beschreibt dies folgendermaßen:

Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Relevanz und Umsetzung

„Lebenslanges Lernen ist, wie eingangs formuliert, ein Topos der Zukunft unserer Gesellschaft, der in aller Munde ist. Politisch am unstrittigsten ist er, solange er sich als Forderung an die Menschen und ihre Aktivitäten richtet. Strittiger wird der Topos dann, wenn es um die Konsequenzen geht, die bildungs- und gesellschaftspolitisch zu ziehen sind.“ (Nuissl, 2005, S. 155)

Zu den Anstrengungen, das Lebenslange Lernen weiterzuentwickeln und vor allem umzusetzen, gibt es keine Alternativen, denn hinter der Karriere des Lebenslangen Lernens steht ein Handlungsdruck, der in den nächsten Jahren noch zunehmen wird. Die „alternden Gesellschaften“ müssen sich in einer sich zunehmend schneller verändernden, flexibler und komplexer werdenden Welt behaupten. Diesen neuen Anforderungen einer globalen Wissensgesellschaft muss sich jeder Einzelne stellen. Die Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen erscheint daher als Bedingung und einzige sinnvolle Möglichkeit, die derzeitigen und zukünftigen globalen Modernisierungsprozesse mittragen und aktiv gestalten zu können.

Lebenslanges Lernen als alternativloses Konzept

## 8 Literaturverzeichnis

**Arnold, Rolf (1994).** Schlüsselqualifikation und Selbstorganisation in Betrieb und Schule. In J. Beiler, A. Lumpe & L. Reetz (Hrsg.), Schlüsselqualifikation, Selbstorganisation, Lernorganisation: Dokumentation des Symposions in Hamburg am 15./16.09. 1993 (S. 45-65). Hamburg: Feldhaus.

**Buck, Hartmut (2006).** Lernende Unternehmen zur Bewältigung der Alterung der Belegschaft. In: Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). Statistik und Wissenschaft. Demographischer Wandel -Auswirkungen auf das Bildungssystem. Band 6. (S. 75-84).Wiesbaden.

**BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (Hrsg.) (2004).** Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115, Bonn. [www – document]. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/strategie\\_lebenslanges\\_lernen\\_blk\\_heft115.pdf](http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf) [Date: 05/06/ 2007].

**BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2006).** Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. [www – document]. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem\\_weiterbildung\\_neun.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf) [Date: 15/06/2007].

**Dohmen, Günther (1996).** Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn

**Giesecke, Wiltrud (1999).** Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom Lebenslangen Lernen. In Arnold, R. & Giesecke, W. (Hrsg.). Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Bildungspolitische Konsequenzen (S. 93-120). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

**Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1998).** Bildung – Risiko – Genuß. Dimensionen und Ambivalenzen Lebenslangen Lernens in der Moderne. In R. Brödel (Hrsg.), Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung (S. 51-60). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

**Kallen, D.; Bengtsson, J. (1973).** Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Paris.

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000).** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memode.pdf>, zuletzt geprüft am 05.06.2007.

**Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006).** Kenntnisse in die Praxis umsetzen: Eine breit angelegte Innovationsstrategie für die EU. Online verfügbar unter: <http://www.ncp-innovation.de/documents/KOM502.pdf>, zuletzt geprüft am 29.08.2007.

**Kühler, Larissa; Staudinger, Ursula (2006).** Das Ende der geistigen Frührente. In: Personalwirtschaft. Magazin für Human Resources 1/2006 S. 10-13.

**Nuissl, Ekkard (2001).** Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. (S. 85-89). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

**Nuissl, Ekkard (2005).** Lebenslanges Lernen – Großes Konzept, kleine Schritte. In : Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung. 2/2005, S. 150-155.

**Remdisch, S.; Utsch, A. (2007).** Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Rgion Lüneburg. Online verfügbar unter: [http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/professional\\_school/images/Weiterbildung/Ergebnisbericht.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/professional_school/images/Weiterbildung/Ergebnisbericht.pdf), zuletzt geprüft am 29.07.2009.

**Schaeper, Hilde; Schramm, Michael; Weiland, Meike; Kraft, Susanne; Wolter, Andrä (2006).** International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. [www – document]. Online verfügbar unter: zuletzt geprüft am 05.06.2007

**Schober, Barbara, Spiel, C. (2004).** Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivationen und Grundkompetenzen für LLL. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich), Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz). (Hrsg.). (S. 205 -217). Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck: Studienverlag.

**Siebert, Horst (2002).** Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main: Verlag für akademische Schriften.

**Statistisches Bundesamt (2006).** Schaubilder zur demographischen Entwicklung in Deutschland – Ergebnisse der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes Deutschland von 2006. [www – document]. Online verfügbar unter: <http://www.erfahrung-ist-zukunft.de/Webs/Eiz/Content/DE/Artikel/Materialien/Anlagen/20070523-destatis-bevoelkerungsprojektion2050-pdf,property=publicationFile.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2007.

**Willke, Helmut (2001).** Wissensgesellschaft. In G. Kneer, A. Nassehi & M. Schroer (Hrsg.), Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie (S. 379-398). München: Fink.