

Klaus Künzel

Beteiligungsförderung: Motivierungsstrategien für lebenslanges Lernen

Vortrag anlässlich der Fachtagung für Alphabetisierung, Leipzig, Oktober 2008

„Also lautet der Beschluss: dass der Mensch was lernen muss,“ da war sich bereits Wilhelm Busch sicher. Und auch die Europäische Kommission greift auf vertraute Lebensweisheiten zurück, wenn sie im Oktober 2006 ihren ‚Aktionsplan Erwachsenenbildung‘ mit dem Motto betitelt ‚Zum Lernen ist es nie zu spät.‘ Das mag trivial anmuten, und doch wird an der Rede vom lebenslangen Lernen seit vier Jahrzehnten gefeilt und ihre Botschaft über den Erdball verbreitet. Mit dem Konzept des Lifelong Learning scheint die Globalisierung der Bildungsbiographien und Schulstuben zumindest rhetorisch ein gutes Stück vorangekommen. Sollte Bildung jemals Privatsache gewesen sein - spätestens seit den einschlägigen Denkschriften von UNESCO, OECD und Europäischer Union entspricht ein ungebremseter Lernwille dem Leitbild einer Gesellschaft, die von Wissen lebt und dessen Erwerb und Anwendung zur bürgerschaftlichen Pflicht erhebt. Ob in institutionellen Kontexten oder als alltagskulturelle, dem allgemeinen Lebensvollzug eingegliederte Praxis: Bildungsbeteiligung als normativer Impuls bewährt sich, indem es zum Regelfall biographischer Selbstvorsorge wird. Aber wofür soll vorgesorgt, woraufhin gelernt werden? Sind wir uns der Motive und Argumente sicher, mit denen ein Leben im Zeichen des Lernens gewollt und vollzogen werden kann? Und nebenbei bemerkt: Lassen sich Indizien dafür finden, dass auch die gesellschaftlichen Leistungseliten, von deren Klugheit und Kompetenz so vieles abhängt, die Botschaft fortwährenden Lernens verstanden haben?

Aber von den vielen Merkwürdigkeiten und Widersprüchen der allgemeinen Lerneuphorie will ich heute gar nicht sprechen. Im Vordergrund meines Beitrags steht vor allem das gesellschaftliche Konzept umfassender Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter. Dies scheint mir ein Konzept zu sein, das von seinen Hintergründen her beleuchtet zu werden verdient. Insofern möchte ich zunächst den europäischen Diskussions- und Begründungszusammenhang aufzeigen, in den der Partizipationsgedanke eingebettet ist. Es folgt ein Blick auf die Instrumentarien, mit denen in Deutschland - und voraussichtlich ab 2011 verbindlich in allen EU-Mitgliedstaaten – das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung statistisch erfasst und von einschlägigen Detailstudien näher beleuchtet wird. Neben einigen Befunden skizziere ich sodann unter Hinweis auf entsprechende motivationstheoretische Überlegungen exemplarisch drei Optionen der Beteiligungsförderung. Zwei davon finden sich in den ‚Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf,‘ die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufen und 2008 in veröffentlichter Form vorlagen. Worum es dabei u.a. geht, macht gleich die erste Empfehlung deutlich:

„Eine zentrale Aufgabe ist es, das Bewusstsein für (...) die zunehmende Bedeutung des Lernens im Lebenslauf (...) zu stärken. Weiterhin müssen die Rahmenbedingungen für das Lernen im Lebenslauf hinsichtlich der finanziellen und zeitlichen Ressourcen verbessert werden.“ (BMBF 2008, S.12)

Verkürzt formuliert, sprechen wir hier 1. von einer **Kommunikationsstrategie** im Sinne einer „gezielten Werbung für das Lernen im Lebenslauf“ sowie 2. von einer **bildungsökonomischen Initiative**, die mit dem Stichwort ‚Bildungsprämie‘ oder ‚Lernzeitkonten‘ umschrieben werden kann.

Bei der dritten Option handelt es sich weniger um konkrete Maßnahmen der Beteiligungsförderung. Eher geht es um die Entwicklung neuer Ideen und Plattformen sozial-kulturellen Lernens und damit um eine veränderte Grundlage für die Bewertung von Bildungsmotivation und -partizipation. Hier soll deutlich werden, dass eine erfolgreiche Teilhabe an Bildung nicht zuletzt von der Existenz und Güte sozialer Gemeinschaften, von Solidarbeziehungen unter Lernern abhängig ist. Dies ist ja das Vertrackte, aber auch Faszinierende an unserem Thema: Zwar kann zum Lernen wie zum Atmen keiner gezwungen werden, aber so manches, was zunächst wie Pflicht erscheint, wird durch Gemeinschaft zum Vergnügen. Und noch eins sei verraten: Zum Lernen muss man häufig angehalten werden, Bildung macht von sich aus Spaß.

Der Vortrag schließt mit einer Erinnerung daran, dass die Erfolgsaussichten der hier zitierten Handlungsstrategien geprägt sind von historischen Hinterlassenschaften, derer man sich kaum mehr bewusst ist. Zu ihnen zählt, dass an der Schwelle zur Neuzeit, vor gut zweihundert Jahren, der Schulbesuch zur Bürgerpflicht erklärt wurde, um so neben Aufklärung und industrieller Brauchbarkeit auch dem Ziel einer allgemeinen Menschenbildung dienen zu können. Dass im 19. Jahrhundert aus Bildung vor allem Schulbildung wurde und sich in einem ständisch gegliederten Lehrgefüge niederließ, hat die pädagogische Mechanisierung der sozialen Ungleichheit gefördert und damit dem lebenslangen Lernen als Medium eines gelingenden Lebens eine schwere Hypothek auferlegt.

1. Bildungsbeteiligung über die Lebenszeit: die internationale Dimension

In einer Zeit, da hierzulande der Deutsche Bildungsrat (1970) seinen ehrgeizigen ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ verabschiedet, greifen UNESCO (1972) und EUROPARAT (1970) das Thema des menschlichen Lernens als internationales Anliegen auf. In ihrer Programmatik nehmen Lernen und Bildung über die Lebensspanne den Rang eines Menschenrechts ein, Europäische Union (1994 u. 1995) und OECD (1996 u. 1997) heben demgegenüber eher den ökonomischen und sozialen Wohlfahrtsgedanken hervor, den es durch Kompetenzentwicklung, Lebenslanges Lernen und Mindeststandards von Literalität zu bedienen gilt (Künzel 2000). Mit PISA schließlich gerät die Bildungsfrage vollends zur existenziellen Sorge – und in Deutschland wiederum zum politischen Skandal. Ich sage ‚wiederum‘, weil bereits 1964 schon einmal von einer ‚deutschen Bildungskatastrophe‘ die Rede war, und zwar angesichts der international betrachtet geringen Abiturientenquote, die volkswirtschaftlich Böses ahnen ließ. Bei PISA hat das – vorsichtig formuliert – gesellschaftliche Unbehagen gleich mehrfach Grund, sich zu Wort zu melden: Nicht nur fehlen einem knappen Viertel der Fünfzehnjährigen die Basiskompetenzen, um so etwas wie ‚Allgemeinbildung‘ zu erwerben, nirgendwo sonst lässt sich das Versagen der sozialintegrativen Potenziale schulischen Lernens, die institutionell gebilligte Benachteiligung kultureller Minderheiten so unmissverständlich nachweisen wie hierzulande. Es scheint auch so, als würde sich ein politischer Diskurs über PISA und seine Folgen nur als wettbewerbliches Projekt verstehen können. Die entscheidende Frage lautet dabei: Wie gelingt es Deutschland, sich auf der Rangliste der bildungsbeflissenen Staaten wieder in respektable Bereiche ‚hinaufzureformieren‘?

Nun geht es bei PISA um mehr als zwischenstaatliche Konkurrenz und den Eifer, bildungsstatistisch gut dazustehen. Letztlich läuft alles auf die Frage hinaus, was es um einer erfolgreichen Lebensführung willen zu bewältigen und zu lernen gilt. Zwangsläufig darin eingeschlossen ist die Bearbeitung der politischen und curricularen Aufgabe, die Inhalte und Konditionen des schulischen Lernens daraufhin zu prüfen, inwieweit sie dem Gebot einer angleichenden, d.h. vor allem: Chancen ermöglichenden universellen Bildung verpflichtet sind, aber auch: worin sie stärker einer milieu- und kulturdifferenzierenden Schulidee folgen sollten. Ein nicht ganz beiläufiges Ziel wäre es, das öffentliche Vertrauen in die pädagogische Institution Schule (wieder-) herzustellen und dabei gleichzeitig manch überspannten Erwartungen an ihre Rolle und ihr Leistungsvermögen

entgegen zu treten. Dies hat u.a. Jürgen Oelkers (2002, S. 36) angemerkt, indem er davor warnt, den Allgemeinbildungsauftrag der Schule so auszulegen, dass darüber ihr Charakter als Lehranstalt in Vergessenheit geriete. Schule habe nämlich die Aufgabe, „kulturelle Fertigkeiten, Basiswissen und Kompetenz in bestimmten Fächern“ zu vermitteln, und zwar „immer bezogen auf große Schülerzahlen, auf ein mittleres Leistungsniveau und durchschnittliche Lerngeschwindigkeiten“. Bildung sei demgegenüber, wolle man sie ‘emphatisch’ verstehen, „kultivierter Geschmack und am Objekt geschulte Urteilskraft“ – beides seien aber „Lernaufgaben des Lebens und nicht der Schule“.

Langfristig und strukturell gesehen ist in der Auseinandersetzung mit der PISA-Studie entscheidend, wie sich deren Intentionen und Ergebnisse vor dem Hintergrund der Entwicklungsvorstellungen zur Wissensgesellschaft und zum lebensbegleitenden Lernen würdigen lassen. Genau darum aber geht es PISA: um das ‘Lernen für das Leben’ und die dabei anzustrebenden Kompetenzen:

„PISA basiert auf einem dynamischen Modell des lebensbegleitenden Lernens, demzufolge die für die erfolgreiche Anpassung an eine sich verändernde Welt notwendigen neuen Kenntnisse und Fähigkeiten kontinuierlich über die gesamte Lebensspanne hinweg erworben werden. PISA legt den Schwerpunkt auf Aspekte, die 15-Jährige in ihrem späteren Leben brauchen werden, und erhebt, was sie mit dem Gelernten anfangen können (...).“ (OECD 2001, S. 14 u. 17)

Ländervergleiche wie PISA verkörpern die Absicht der internationalen Akteure OECD und EU, aussagekräftige und möglichst stabile Kriterien für die Festlegung von ‘Schlüsselkompetenzen’ zu ermitteln. Von ihnen wird nichts weniger erwartet, als dass sie die Einseitigkeit und Enge fachlicher Qualifizierungsnormen überwinden und empirisch fundierte Anhaltspunkte und Modelle für die Formulierung eines anspruchsvollen Rahmens menschlicher Lernfähigkeit und Lebenskunst liefern.

Der von der **OECD** initiierte Leistungsvergleich der nationalen Schulsysteme legt Kriterien und Standards fest, anhand derer in regelmäßigen Abständen die Kompetenzentwicklung definierter Schülerkohorten gemessen wird. Gleichzeitig bilden sie einen Referenzrahmen für die Diagnose und Evaluation der Fortschritte, die in Bezug auf einschlägige schulpolitische Entwicklungsziele erreicht worden sind. Zu ihnen zählt auch die Frage, ob bzw. wie Schulen ihrer Aufgabe gerecht werden, kognitive und motivationale Dispositionen für nachhaltige Lernbereitschaft über die Lebensspanne zu vermitteln.

Für die **Europäische Union** ist die bildungspolitische Figur des LLL untrennbar mit den Beschlüssen des Europäischen Rats von Lissabon im Jahr 2000 verbunden. Die in seinem Gefolge formulierte ‚Strategie von Lissabon‘ zielt nicht nur auf einen ‚Europäischen Qualifikationsrahmen‘, sondern vor allem darauf ab, ein neues wirtschaftliches und soziales Ordnungsmodell durchzusetzen, dessen Schlüsselement in der schrittweisen Implementierung von nationalen Strategien des LLL besteht.

Die Bedingungen, unter denen die Strategie von Lissabon verwirklicht wird, sind u.a. durch eine starke Schrumpfung der erwerbsfähigen Bevölkerung geprägt, was den Kommissionspräsidenten 2006 zu der Aussage veranlasste, ohne eine nachhaltige, deutliche Anhebung der Beschäftigungsquote sei der Verlust an Wirtschaftskraft in der EU nicht zu kompensieren. Bildung und Kompetenzentwicklung auf breiter Basis werden damit zu zentralen Politikfeldern. Erwartet wird von ihnen ein Beitrag zu Bewältigung der mit dem wirtschaftlichen und demographischen Wandel einher gehenden Probleme. Lebenslanges Lernen wird als Ziel führendes Handeln der Regionen,

Institutionen und Individuen politisch verkündet und administrativ umgesetzt. Die Einheit und Förderung der Bildung wird zu einer Angelegenheit europäischer Staatsräson.

Ein Weiteres: Mit der Ausdehnung der EU korrespondiert die entschlossene Vertretung des Gedankens einer politischen, wirtschaftlichen und sozialen Integration. Er besagt, dass die Mitgliedsstaaten und Kulturregionen der EU mit Hilfe der suggestiven Formel von der 'europäischen Lern- und Wissensgesellschaft' auf einen Modernisierungskurs verpflichtet werden, der bei aller ordnungspolitischen Sensibilität auf eine zentralistisch inspirierte Humanressourcenpolitik hinaus läuft. Der Integrationsgedanke setzt sich fort in einer wachsenden Fülle sozialer und institutioneller Aktionsbereiche: von der Angleichung von Studienstrukturen und Abschlussniveaus über die verstärkte Einbeziehung sozialer Randgruppen in Prozesse des beruflichen und zivilgesellschaftlichen Lernens bis hin zur Durchsetzung von europäischen Lebensläufen und international akkreditierten Bildungspässen und Kompetenzportfolios.

Neben der erwähnten demographischen und sozialpolitischen Veränderungsdynamik wird eine wachsende Bildungsbeteiligung aller Gesellschaftsmitglieder auch deshalb gefordert, weil tradierte Vorstellungen von ‚normalen‘ Lebens- und Bildungsverläufen zusehends in Widerspruch zu den sich wandelnden Daseinsbedingungen innerhalb Europas treten. Das Zusammenleben verschiedener Kulturen, Weltanschauungen und Lebensstile zwingt zur Wahrnehmung und zum Respekt gesellschaftlicher Pluralität im Politikraum Europa. Damit wird die ökonomisch dominierte Agenda des lebenslangen Lernens erweitert durch eine bildungspolitische Wertearchitektur, die vor allem die individuelle und soziale Attraktivität von Beteiligungsappellen sichtbar macht.

Die internationale Hochkonjunktur des LLL hat in vielen Ländern den Eindruck vermittelt, mit dem neuen Stichwort hätten sich die Bemühungen um die realen Existenzbedingungen des außerschulischen Lernens mitsamt seiner strukturellen und professionellen Anliegen weitgehend erledigt.

Wenn nun in jüngster Zeit in der europäischen Bildungspolitik wieder vermehrt von ‚adult learning‘ und den Systemen der Weiterbildung (non-formal education) gesprochen wird, so bezeichnet dies einen deutlichen Schub in Richtung Ausgewogenheit und Konkretisierung des strategischen Wollens: Die Fixierung der europäischen Bildungssysteme auf den Grundsatz des lebenslangen Lernens war seit dem Europäischen Rat von Lissabon zwar beschlossene Sache, blieb in struktureller Hinsicht aber lange blass und mehrdeutig. Mit dem Aktionsplan Erwachsenenbildung von 2007 wird die Strategie von Lissabon weiter ausbuchstabiert und die „Bedeutung der Erwachsenenbildung als wichtige Komponente des lebenslangen Lernens hervor(gehoben)“, wobei deren Ziele insbesondere darin bestünden, „bei der Entwicklung von Bürgersinn und beruflichen Qualifikationen“ eine Schlüsselrolle zu spielen (EU-Kommission 2007, S. 2f.).

Was die „zahlreichen Hemmnisse“ betrifft, die einer Teilnahme an Erwachsenen- bzw. Weiterbildung entgegenstehen, so formuliert der Aktionsplan der EU-Kommission im September 2007 einen Katalog verzahnter Maßnahmen, der tendenziell die Botschaften des Memorandum über lebenslanges Lernen von 2000 aufgreift. Dazu gehören:

- die kostenlose Bereitstellung hochwertiger Informations- und Beratungsdienste (lokal und betrieblich);
- die Entwicklung vielfältiger, bedarfsgerechter Lernangebote am Wohnort und am Arbeitsplatz;
- die Flexibilisierung des Zugangs zu Bewertung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen;
- die Erleichterung des Zugangs zur Hochschulbildung u.a. durch die Einführung nachfrageorientierter Finanzierungsinstrumente;

- die Ermutigung des Einzelnen, im Hinblick auf seine Beschäftigungsfähigkeit und persönliche Entwicklung in die eigene Bildung zu investieren.

Für unseren Zusammenhang besonders aufschlussreich erscheint mir die Schlussentzeng des Aktionsplans. Hier weisen die Autoren auf den „schwerwiegenden Mangel“ der Weiterbildungssysteme hin, „die Vorteile des Erwachsenenlernens nicht ausreichend deutlich“ zu machen. Zitat:

„Wir brauchen dringend eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis, um (...) den Mangel an vergleichbaren Daten (...) zu überwinden. Für eine regelmäßige Bestandsaufnahme des Sektors ist ein Mindestsatz an Kerndaten erforderlich. Diese Maßnahme ist eng verknüpft mit den laufenden Entwicklungen und Arbeiten zu Indikatoren und Benchmarks... (EU-Kommission 2007, S. 10f.)

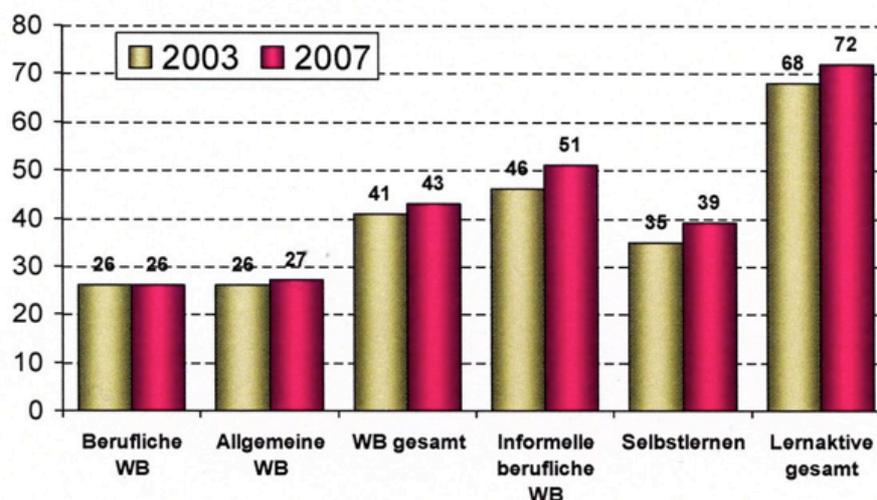
2. Bildungsbeteiligung: Erhebungsmodalitäten und ausgewählte Ergebnisse

Statistische Zielvorgaben und Benchmarks wie die von der EU verwendeten drücken ein Interesse an der Erfassung und Bewertung zählbarer Entwicklungs- und Optimierungsfortschritte in Bezug auf einen definierten output bzw. Sollwert aus. Sie bilden gleichsam den harten Kern der für die Bemessung bildungspolitischen Erfolgs herangezogenen Beurteilungsmaßstäbe. Das in Deutschland seit 1979 verwendete ‚Berichtssystem Weiterbildung‘ lässt sich als Ableger eines solchen Quantifizierungsansatzes bezeichnen, wobei die Intentionen und Kategorien der in Dreijahresschritten erfolgenden Erhebungsprozedur ständig verfeinert und erweitert worden sind. Mittlerweile gibt es einen ‚Adult Education Survey‘, und mit diesem Verfahren soll das bildungstatistische Instrumentarium in den nächsten Jahren europaweit verbreitet, die begriffliche Grundstruktur vereinheitlicht und an international übliche ‚Lernkataster‘ angeglichen werden. Untersuchungsgegenstand im neuen europäischen Erhebungssystem ist demnach nicht Weiterbildung, sondern „jegliches Lernen im Erwachsenenalter“. Gefragt wird hier also nach „Bildungs- und Lernaktivitäten in ihrer ganzen Bandbreite“. **Bildungsaktivitäten** im europäischen Begriffsverständnis kommen durch die Teilnahme an institutionellen Maßnahmen zustande, **Lernaktivitäten** gehen auf selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Initiativen zurück. Der Adult Education Survey erfasst demzufolge drei Formen der Bildungsbeteiligung: ‚Reguläre (abschlussbezogene) Bildungsgänge‘, was der englischen Kategorie ‚formal education‘ entspricht, ferner ‚non-formale Bildungsmaßnahmen‘, hinter denen sich das Gesamtspektrum organisierter Weiterbildung verbirgt, und schließlich ‚Informelles Lernen‘, auch ‚Selbstlernen‘ genannt.

BSW: Erweiterte Quote der Weiterbildungsteilnahme

Teilnahmequoten 2003 und 2007 – nach einbezogenen Formen der Weiterbildung

% Basis: alle 19-64Jährigen



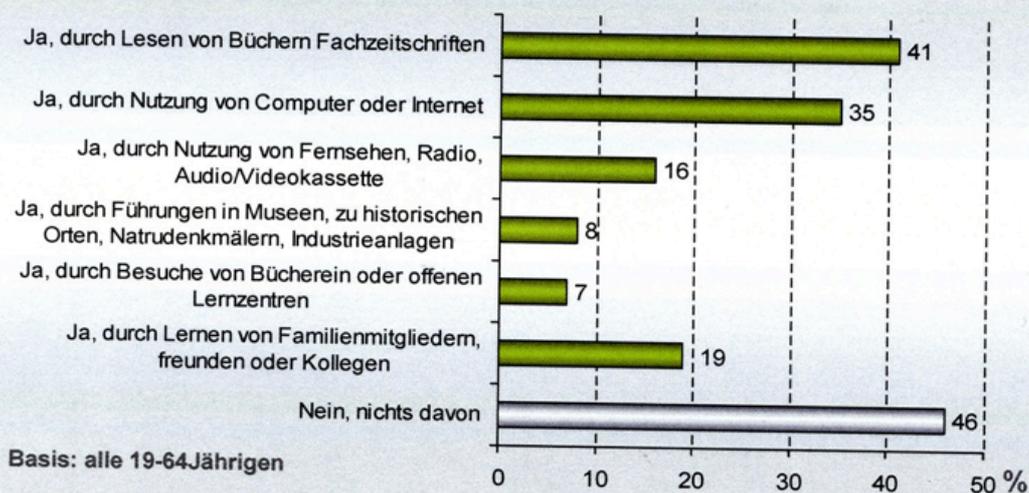
Dritte Beiratssitzung 12.10.2007, Chart 11

BSW-AES 2007

Lassen Sie mich zur Veranschaulichung einige der jüngsten Daten des bereits zitierten Berichtssystems Weiterbildung heranziehen, die übrigens nur geringe Abweichungen von den Befunden des Adult Education Survey aufweisen. Zwischen dem Frühjahr 2006 und Sommer 2007 haben sich eigenen Angaben zufolge 43% der Bevölkerung zwischen 19 und 64 Jahren an Weiterbildung in Form von Kursen, Lehrgängen und Vorträgen beteiligt, ein Wert, der gegenüber 2003 um zwei Prozentpunkte gestiegen ist, aber deutlich unter dem Niveau von 1997 liegt, als eine Beteiligungsquote von 48% erreicht wurde. Nimmt man die Kategorie ‚Informelle berufliche WB‘ und ‚Selbstlernen in der Freizeit‘ hinzu, liegt die ‚erweiterte WB-Quote‘ bei 72%, im Vergleich zum Jahr 2003 ein Zuwachs um 4%. Mit anderen Worten: Nahezu drei Viertel der Bevölkerung im Alter zwischen 19 und 64 Jahren lassen sich als ‚Lernaktive‘ einstufen (AES: 69%). (Infratest 2008, S. 20ff).

AES: Informelles Lernen

Haben Sie sich in den letzten 12 Monaten auf einem bestimmten Gebiet in einer der genannten Formen selbst etwas beigebracht?

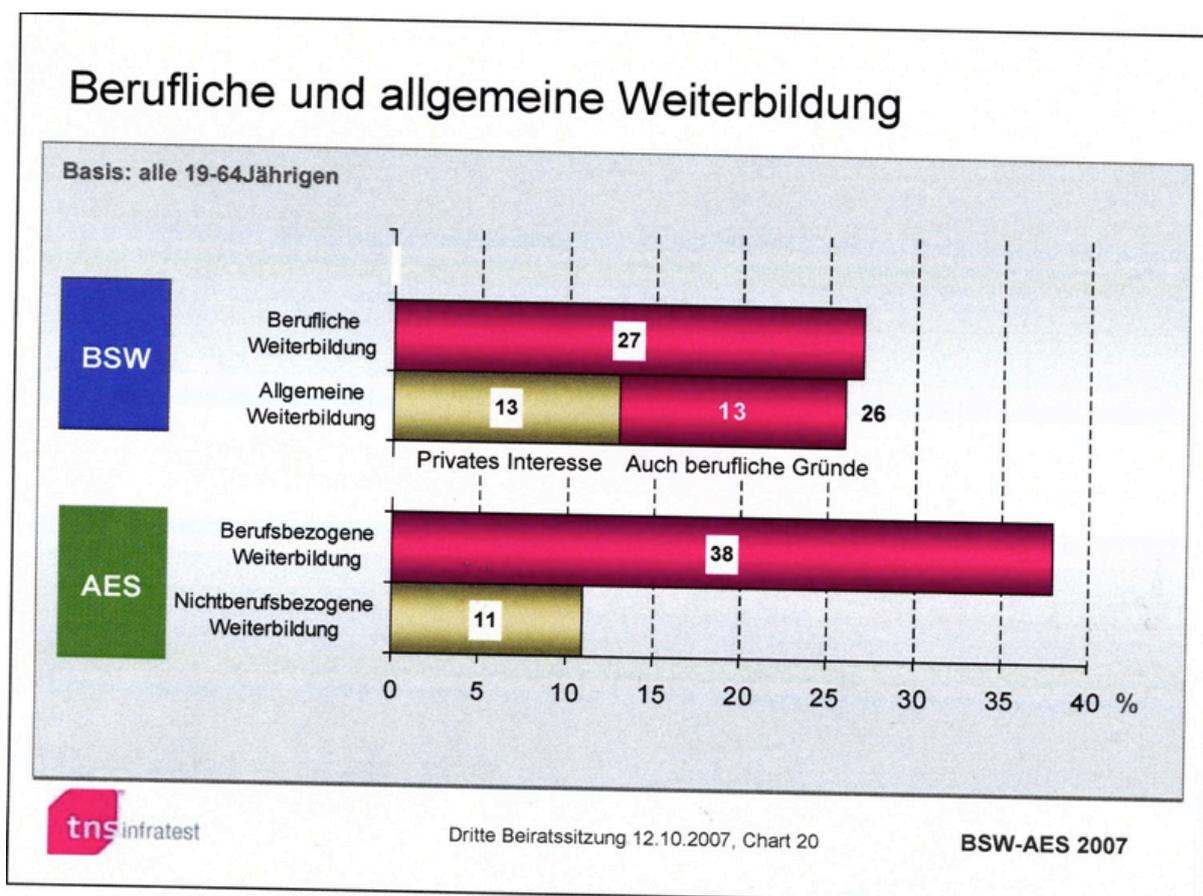


Dritte Beiratssitzung 12.10.2007, Chart 24

BSW-AES 2007

Problematisch und international weiter zu diskutieren ist die Frage, ob bei der Kennzeichnung von ‚Lernaktiven‘ nicht zwischen den Teilnehmern an regulären Bildungsgängen und Weiterbildungskursen einerseits und der Gruppe der informell Lernenden andererseits unterschieden werden sollte. Dies hängt zum einen mit methodischen Überlegungen, aber auch mit der Tatsache zusammen, dass sich die Strategien der Beteiligungsförderung je nach wahrgenommener Lernaktivität bzw. Lernpräferenz markant unterscheiden dürften. In besonderem Maß gilt dies für die Gruppe der ‚Nicht-Aktiven‘ bzw. für die Personen, die Schiersmann den ‚weiterbildungsdistanzierten Lernertyp‘ nennt (a.a.O., S. 91). Plausibel scheint eine Differenzierung auch insofern zu sein, als bei einer zu großzügigen Auslegung der Kategorie ‚Selbstlernen‘ (anhand von Büchern, elektronischen Medien, Museumsbesuchen, Lernen am Arbeitsplatz, Hobbies, Lernen von anderen etc.) das gesamte Spektrum menschlicher Lebensbetätigungen als Bildungsbeteiligung aufgefasst werden könnte (wie es in einigen kanadischen und skandinavischen Studien der Fall war). Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine solche weitherzige Diagnose zwangsläufig die Frage nahe legt: Was ist an diesem Zustand pädagogisch zu bemängeln? Worauf könnte sich dann Beteiligungsförderung überhaupt noch beziehen?

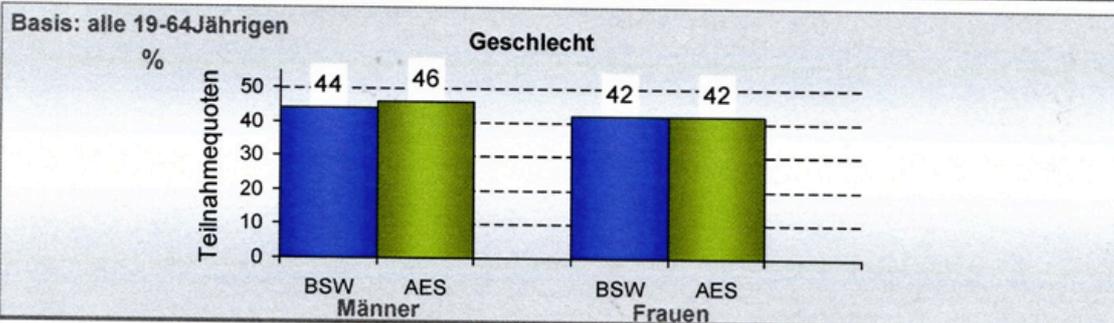
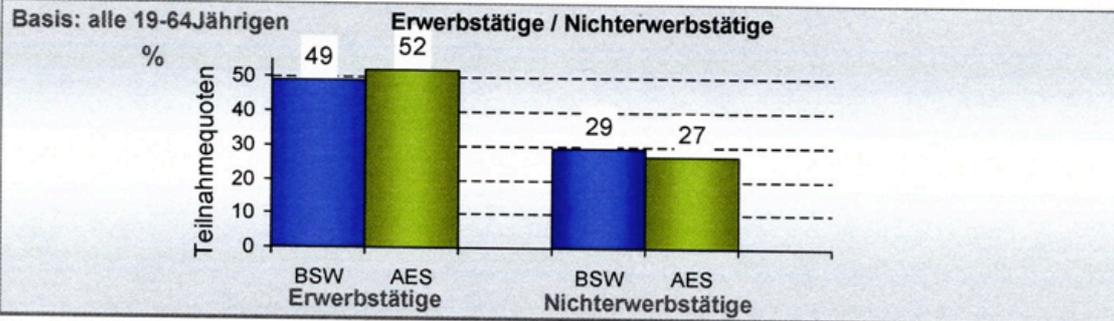
Lässt man angesichts dieser Bedenken das informelle Lernens zunächst einmal außer Betracht und beschränkt sich auf das, was gemeinhin unter ‚Weiterbildung‘ verstanden wird, ist festzuhalten, dass 41% der darunter fallenden Maßnahmen Kurzzeitveranstaltungen bis zu einem Tag betreffen, etwaige Vor- und Nachbereitungszeit nicht eingerechnet. Dieser Tatbestand ist für eine ‚gewichtete‘ Beurteilung des Weiterbildungsverhaltens, also eine Berücksichtigung der Dauer und Intensität verschiedener Maßnahmen durchaus erheblich.



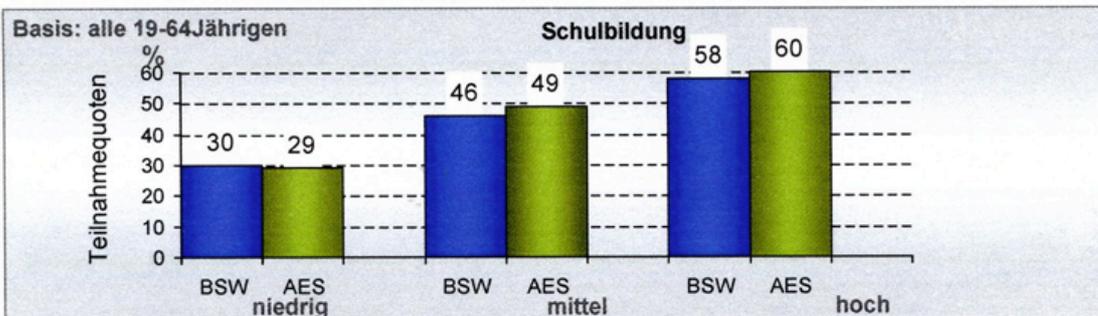
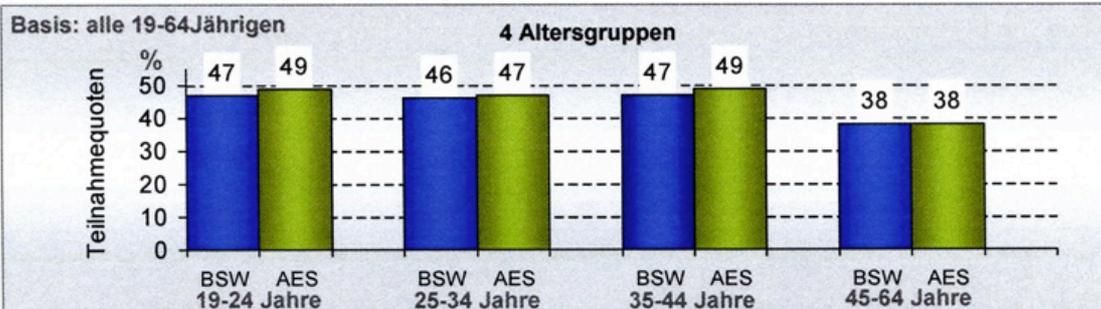
Ein weiteres Ergebnis des AES von 2007 besagt, dass, wenn nach den subjektiven Gründen für eine WB-Teilnahme gefragt wird, der Anteil der berufsbezogenen Motive den der nichtberufsbezogenen um etwa den Faktor 3.5 übersteigt. Mit der Untersuchungsrichtung auf den subjektiven Zweck ergibt sich also ein gänzlich anderes Bild als bei den bisherigen Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung, wo die Unterscheidung in berufliche bzw. allgemeine WB-Maßnahmen im Vordergrund stand und zu etwa gleichen Beteiligungsquoten führte.

58% der 7000 Befragten des AES gaben an, dass sie ihrer Weiterbildung während der Arbeitszeit nachgingen, was die hohe Quote berufsbezogener Motive verständlich macht. In etwa der Hälfte der Fälle lag eine betriebliche Veranlassung (Anordnung oder Vorschlag des Vorgesetzten) vor, 51% nahmen aus eigener Initiative teil. Folgt man den Systematisierungsvorschlägen der zitierten Studie, ergibt sich daraus eine dreigeteilte Typologie der Weiterbildungsarten: 60% betriebliche Weiterbildung, 24% individuelle-berufsbezogene und 16% nicht berufsbezogene Weiterbildung. Mit anderen Worten: Mehr als 4/5 der nachgefragten WB ist berufsbezogen, knapp 2/3 findet gleichsam hinter verschlossenen Türen statt. Letzteres bedeutet zweierlei: Diese ‚geschlossene‘ WB ist für Personen, die dem betreffenden Unternehmen bzw. der beschäftigenden Organisation nicht angehören, nicht zugänglich und tragen damit auch nicht zur potenziellen Verbesserung der Beteiligungssituation bei, zum zweiten wird offensichtlich, dass der überwiegende Teil des Weiterbildungsgeschehens dem „unmittelbaren Zugang“ der am Markt der WB beteiligten Anbieter entzogen ist (Infratest 2008, S. 46).

Soziale Differenzierung der Teilnahme



Soziale Differenzierung der Teilnahme



Gibt es Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung? Die Antwort: Ja, und zwar in Bezug auf Erwerbsstatus, Alter und Schulbildung, wie die beiden folgenden Folien verdeutlichen. Unter den Nichterwerbstätigen liegt die Teilnahmequote bei rund 28%, bei Erwerbstätigen bei über 50%. Hinlänglich bekannt ist die Tatsache, dass ein gesteigertes Schulbildungsniveau die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich diese Personengruppe an WB beteiligt (Verdopplung bei der Gruppe mit hoher gegenüber der Gruppe mit einfacher Schulbildung). Im Alter nehmen Weiterbildungsaktivitäten nach, aber deutlich weniger als früher; 2007 schätzten sich in der Gruppe der 65 – 80 Jahren 50% noch als ‚Lernaktive‘ ein, zu etwa gleichen Teilen Weiterbildungsteilnehmer und abschließliche Selbstlerner (Infratest 2008, S. 54ff.)

Zwischenfazit: Rechnet man zu institutionellen und sozialen Ausgrenzungseffekten die 57% der Bevölkerung hinzu, die sich an Weiterbildung nicht beteiligen, können wir ohne Übertreibung feststellen: Wer sich für Bildungsangebote im Erwachsenenalter interessiert, bekommt es mit einer nach wie vor exklusiven Angelegenheit zu tun. Lebenslanges Lernen gehört für einen Großteil der Bevölkerung noch nicht zur Normalität.

Andererseits ist es der verstärkten Einbeziehung und Anerkennung informeller Lernaktivitäten zuzuschreiben, dass sich Begriff und wissenschaftliche Betrachtung der **Bildungsbeteiligung** in den letzten Jahren gewandelt haben. Es interessiert nicht mehr allein die Verteilung und Dichte organisierter Kursbesuche, die Aufmerksamkeit richtet sich vermehrt auf die lebensweltlichen Zusammenhänge und kulturellen Ausformungen des Erwachsenenlernens überhaupt. Dies ist zum einen von erheblicher Bedeutung für eine realistische und empirisch angemessene Würdigung des Lernverhaltens der Bevölkerungsgruppe der 25 – 64-Jährigen. Darüber hinaus und im Grunde genommen noch wesentlicher ist, dass das informell praktizierte Selbstlernen dasjenige ist, dem neueren Untersuchungen zufolge „die höchste Bedeutung für die (eigene) Lernbiographie“ zukommt (Schiersmann 2006, S. 90). Die Befragten beziehen diese Aussage zwar schwerpunktmäßig auf ihre berufliche Entwicklung, sie bestätigen tendenziell damit aber auch den enormen Stellenwert informeller Kontexte für das Zustandekommen und das biographische Gewicht dieses Lerntypus generell. Aufgeschlüsselt nach beruflichem Ausbildungsniveau wird noch ein weiteres deutlich: Je geringer der **formale Qualifikationsgrad**, desto höher wird die Bedeutung des **arbeitsbegleitenden Lernens**, aber auch des Lernens im privaten und gesellschaftlichen Umfeld eingeschätzt.

Für arbeitslos gemeldete Personen hat das arbeitsbegleitende Lernen auffällig wenig von seiner Attraktivität eingebüßt: Knapp 40% geben an, diese Lernform stelle für sie die wichtigste Kategorie dar, gefolgt von Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld (27,5%) und medialem Lernen (26,6%). Würde die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik diesen Sachverhalt beherzigen, müsste der konsequente Ausbau von **arbeitsintegrierten Lernmöglichkeiten** für Arbeitslose zu einem der zentralen Pfeiler der Beteiligungsförderung erklärt werden.

Während sich in einer altersdifferenzierenden Betrachtung keine eklatanten Auffälligkeiten ergeben, stellt sich die **Bedeutung des Lernens im privaten und gesellschaftlichen** Umfeld bei Frauen mit 20% deutlicher dar als bei Männern, die hier bei 9 % liegen (Schiersmann 2006, S.36ff.). In Hinsicht auf das Thema Bildungsbeteiligung ist aber vor allem ein weiterer Befund von großem Interesse. Die Forschungsgruppe um Christiane Schiersmann kommt in der hier zitierten Studie zum Ergebnis, dass die **Fähigkeit der Selbststeuerung** für den Grad der Bildungsbereitschaft, die Wahrnehmung von Bildungsangeboten und die Praktizierung unterschiedlicher Arten des informellen Lernens einen zentralen Einfluss ausübt. Lernende, für die die persönliche Dimension der Selbststeuerung charakteristisch ist, zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie

- die Initiative ergreifen, um Lernbedürfnisse zu befriedigen,

- sich geplant Lernziele setzen,
- situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurückgreifen,
- geeignete Hilfsmittel beim Lernen wählen,
- den Lernprozess verfolgen und überprüfen,
- über realistische Einschätzungen der eigenen Kompetenzen und Grenzen verfügen und
- ein positives Selbstbild aufweisen

(Schiersmann 2006, S. 18)

Die Untersuchung konnte zeigen, dass es vor allem drei Faktoren sind, die für die Entstehung und Stärkung der Selbststeuerungskompetenz maßgeblichen Einfluss besitzen: die Ausprägung der durch die **Familie** erfolgten Förderung, das **Berufsbildungsniveau** sowie der **Erwerbsstatus**. Dass von diesen Faktoren die familiäre Förderung bei weitem die stärksten Effekte auslöst, unterstreicht den besonderen und von zahlreichen Studien nachgewiesenen Stellenwert der Erziehung zu Autonomie und Selbstverantwortung, die insbesondere im Stadium der frühen Kindheit anzusiedeln ist. Für Erwachsenenpädagogen verbindet sich damit eine weniger gute Nachricht: Die „Kompensationschancen im Rahmen der Weiterbildung“, schlussfolgern die Wissenschaftler, dürften in diesem Zusammenhang „nicht überbewertet werden“ (a.a.O., S.19). Wir können es auch so sagen: Die positiven Einflüsse eines konstruktiven, kinderfreundlichen Familienklimas bieten eine exzellente Grundlage für ein Lernen, das die gesamte Lebensspanne ausfüllt.

Was die Auswirkungen einer hohen Selbststeuerungskompetenz angeht, so ist bei dieser Gruppe folgendes zu vermerken: Sie nehmen die gesteigerten Ansprüche an ihre Lernbereitschaft und den allgemeinen Wandel der Bildungserfordernisse und –ziele erheblich bewusster zur Kenntnis als die von Selbststeuerung und formaler Bildungsbeteiligung in geringerem Maß Gekennzeichneten. Gleichzeitig attestieren sich diese Personen einen höheren Bildungsbedarf als die Vergleichsgruppen.

Wo liegen die **Barrieren** für eine stärkere Bildungsbeteiligung? Welche Gründe für eine Nichtteilnahme lassen sich diagnostizieren? Grundsätzlich gilt: Eine hohe Belastung und Zeitmangel sind bei 37% der Befragten der entscheidende Grund für ihr Fernbleiben, dicht gefolgt von der Kategorie ‚fehlender Nutzen‘. Bemerkenswert ist dabei, dass Belastung/Zeitmangel überdurchschnittlich oft von Personen mit Hochschulabschluss (43,1%), mit Hochschulreife (46,8%) und von solchen ins Feld geführt werden, die von sich behaupten, einen überdurchschnittlich hohen Grad an Selbststeuerungskompetenz aufzuweisen. Denen, die sich auf ihre Qualitäten des Selbstmanagements etwas zugute halten, sei gesagt: Sich gut organisieren zu können, scheint demnach zu einer Verknappung der Zeit- und Entspannungsressourcen zu führen (Schiersmann 2006, S. 48f.).

Ein fehlender Nutzen wird besonders häufig von Personen mit einfachem oder keinem Ausbildungsabschluss erwähnt; solches äußert vor allem die Gruppe mit bzw. ohne Hauptschulabschluss (40,3%), wohingegen dieses Argument bei den Hochqualifizierten (25%) bzw. den Personen mit Hochschulreife (20,7%) keine so dominante Rolle spielt. Auch für die Gruppe der Selbststeuerungskompetenten greift in dieser Rubrik ein vergleichsweise geringerer Wert (21,5%). Kostengründe führen insgesamt nur 11% als Beteiligungshemmnis an, wohingegen Angebots- und Informationsdefizite bei 19% der Stichprobe von entscheidender Bedeutung sind, überdurchschnittlich häufig, wenn auch nicht allzu stark ausgeprägt, ist dies bei den Menschen ohne Berufsausbildung der Fall.

3. Beteiligungsförderung: Prämissen, Ansätze, Ambivalenzen

Eines sei vorausgeschickt: Von der Aufforderung, sein Leben in den Dienst permanenten Lernens zu stellen, bis zur Entscheidung, dies auch zu tun, führt ein langer Weg. Für ein Viertel der nachwachsenden Generation quer durch Europa scheint es einen solchen Weg überhaupt nicht zu geben, das macht uns die Schulforschung seit Jahren immer wieder klar. Wer das Glück hatte, die Hürde schulischer und beruflicher Bewährung mit tatkräftiger Hilfe von Elternhaus, Lehrerschaft und sozialem Umfeld zu überwinden, wird kaum ermessen können, was es bedeutet, den Forderungen der Wissensgesellschaft, aber auch ihren Verheißungen mit leeren Taschen und einem Kopf voller Sorgen ausgeliefert zu sein.

Was folgt daraus? Die elementarste und effektivste Strategie der Förderung von Bildungsbereitschaft für sich und seine Anvertrauten besteht darin, die sozialen und wirtschaftlichen Voraussetzungen zu schaffen, damit Lernen als Idee angenommen wird und seine vielfältigen Ermöglichungschancen allen Menschen offen stehen. Armut und soziale Verkümmern sind die denkbar schlechtesten Voraussetzungen für eine politische Kultur der Teilhabe und Nutzung gesellschaftlichen Wissens. Sicher: Bildung ist Bürgerrecht, das meinte schon Ralf Dahrendorf in der Aufbruchstimmung der 60er Jahre, aber ohne die Mittel, dieses Recht einzulösen, bleibt die Botschaft blass und folgenlos.

Da sich meine Betrachtungsperspektive aus der beruflichen Nähe zur Erwachsenenbildung erklärt, füge ich an dieser Stelle hinzu: Am Ausgangspunkt unserer Arbeit steht die Erkenntnis, dass wir nichts rückgängig machen können, weder die Ursachen und Folgen schulischen Versagens noch die Erfahrung unserer Adressaten, für das Drehbuch und die Ausgestaltung der eigenen Bildungsbiographie selbst verantwortlich gemacht zu werden. Wollen Erwachsenenbildner ihr Klientel für das Lernen gewinnen, müssen sie dies in der klaren Erkenntnis tun, dass das Lebensgefühl der Menschen zwar durch ihre Vergangenheit geprägt ist, dass ihre gegenwärtige Situation diese Vergangenheit aber ebenso interpretiert wie das, was sie für die Zukunft als wünschenswert betrachten (Siebert 2006, S.88). In dieser reflexiven Einbindung in die Zeitstufen unseres Lebens liegt ein zentraler Anknüpfungspunkt gelingender Beteiligungsförderung. Menschen für ihr Lernen zu interessieren, heißt auch ihnen Mut zu machen, vor negativen Bildungserfahrungen nicht zu kapitulieren, sondern ihnen zum Trotz auf die befreiende, Selbstbewusstsein schaffende Kraft nochmaliger Versuche zu vertrauen. Das Leben kann zwar, wie Sören Kierkegaard sagt, nur rückwärts verstanden werden, aber es muss nun mal vorwärts gelebt werden. Erwachsene bei der produktiven Bewältigung dieses Dilemmas zu stärken, darin besteht die Aufgabe von Bildung.

Ich habe in meinem Vortrag vom Weiterbildungsverhalten derer gesprochen, die den Weg in die Lehrgänge und Kurse institutioneller Anbieter gefunden haben. Andere bevorzugen unterschiedlichste Betätigungsformen und -themen des Selbstlernens. Beide Gruppen zählen zum Kreis der ‚Lernaktiven‘. Wie es um die Einstellungen und Teilnahmevorbehalte der ‚Bildungsabstinenten‘ steht, entzieht sich großenteils unserer Kenntnis. Die wenigen Studien dazu legen nahe, dass sich für diese Personen die Sinnhaftigkeit persönlicher Bildungsbemühungen nicht erschließt und zwar weniger, weil sie der Bildungsidee keine Bedeutung oder subjektive Wertigkeit beimessen, sondern weil sie hinter der Leistungsanforderung, die insbesondere mit berufsbezogenem Lernen verbunden ist, keine Aussicht auf einen abschbaren Nutzen vermuten. Daran knüpft sich ein kaum zu überwindender Teufelskreis: Wer keine oder eher negative Weiterbildungserfahrungen gemacht hat, vermag das Ermöglichungspotenzial des Lernens rational kaum zu erfassen noch eröffnen sich ihm dessen produktive emotionale Seiten. Die Folge: Er oder sie bleibt dem Bildungsgeschehen fern. Hier berühren wir einen entscheidenden Punkt. Die neuere Motivations- und Lernforschung bestätigt unseren Verdacht, dass „das Rationale, Kognitive (...) eingebettet (ist) in eine ‚emotionale Grundstruktur des Verhaltens‘“ das in inneren Bildern zum Ausdruck kommt und das letztlich über Annahme oder Verweigerung von Bildungsangeboten entscheidet.

„Am Ende eines noch so langen Prozesses des Abwägens steht immer ein emotionales Für und Wider“, schreibt der Psychologe und Neurowissenschaftler Roth (zit. nach Siebert 2006, S. 99).

Dem bisher Ausgeführten liegt eine begriffliche Gemengelage zugrunde, die es aufzulösen gilt. Wenn von Beteiligungsförderung im Sinne einer Motivierungsabsicht die Rede ist, muss zwischen dem Erwecken und Unterstützen einer **Bildungsbereitschaft** und dem Abbau von **Zugangshemmnissen** unterscheiden werden. Ersteres kann u.a. mit den Mitteln werblicher Kommunikation, mit einer argumentativen und affektiven Strategie der Einstellungsänderung, mit informativen, bedarfsgerechten Beratungsangeboten angestrebt werden. Teilbarrieren können sich auch dort geltend machen, wo bereits eine grundsätzlich positive Bildungseinstellung vorhanden, Bereitschaft bereits geweckt worden ist. Der Abbau von Teilbarrieren, die Überwindung zeitlicher und finanzieller Hürden, aber auch die fehlende Passung von Angebot und Lerninteressen erfordern Maßnahmen, die **organisatorisch und didaktisch** aufgegriffen werden können. Dazu zählt auch die Anerkennung und Anrechnung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten, um auf diese Weise den Aufbau und die Fortschreibung individueller Kompetenzbiographien zu ermöglichen.

Ein in letzter Zeit verstärkt ins Gespräch gebrachter Ansatz der Zugangserleichterung sieht die Einrichtung von individuellen Lernkonten oder die Bereitstellung von Bildungsgutscheinen für einkommensschwache Bevölkerungsgruppen vor. Durch die geplante Änderung des Vermögensbildungsgesetzes sollen anspruchsberechtigte Arbeitnehmerinnen/-nehmer Ersparnisse anlegen können, die prämierechtigt sind und aus denen im Gegensatz zu anderen Anlageformen während der siebenjährigen Ansparfrist Geldentnahmen zu Bildungszwecken getätigt werden können, ohne den Anspruch auf die volle Sparrzulage zu verlieren. In Großbritannien, das seit zehn Jahren in groß angelegten Kampagnen wie ‚Skills for Life‘ u.a. die individuelle Bildungsbeteiligung seiner Bürger unterstützt, endete ein vergleichbarer Vorstoß allerdings mit einem Fiasko. Ein Parlamentsausschuss musste Ende 2002 ernüchtert zur Kenntnis nehmen, dass die Regierungspolitik, solche ‚learning accounts‘ mit je 200 Pfund pro Kopf und Jahr auszustatten, dazu geführt hatte, dass von dem vorgesehenen Budget von knapp 200 Mio. Pfund nahezu die Hälfte den betrügerischen Machenschaften unseriöser Bildungsanbieter zum Opfer fiel: Gegen zwielichtige Kursversprechen wurde den Inhabern solcher learning accounts die Preisgabe ihrer Berechtigungsnummer entlockt, was zu zügigen Abbuchungen und ebensolchen Strafermittlungsverfahren in 280 Fällen führte. In England ist aus diesem Grund die Initiative komplett eingestellt worden, während Schottland, Wales, den Niederlanden, Schweden und Österreich weiter an dieser Form individueller Lernförderung und Angebotssteuerung festhält. Skepsis verbreitet die Evaluationsstudie des holländischen Modellversuchs, wo davon die Rede ist, dass dergleichen finanzielle Mechanismen, für sich genommen, keinen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung selbstgesteuerter Lernhaltungen ausüben.

Komplexer und anspruchsvoller stellt sich die Aufgabe dar, die **individuelle Motivation** zur Aufnahme von Bildungsaktivitäten anzuregen und verhaltenswirksam zu stärken. Große soziale Gruppierungen und Milieus können an den vorfindlichen Strukturen veranstalteter Bildung keinen rechten Gefallen finden. Von den Aufrufen zum LLL werden sie nicht angesprochen, weil Erfahrungen und Gemüt ihnen nahe legen, die Finger von der Sache zu lassen. Werbung für ein Objekt, das weder käuflich noch ohne Anstrengung zu erwerben ist, stellt nicht nur eine kommunikative, sondern vor allem eine pädagogische Herausforderung dar. Bildung ist für Menschen, deren Lebenslagen alles andere als lernzutraglich sind, ein hoch erklärungsbedürftiges Gut. Zwischen der scheuen Achtung vor diesem Gut und seiner persönlichen Annahme besteht ein erheblicher Unterschied. Weiterbildung als Gegenstand werblichen Bemühens zu thematisieren, bedeutet, sowohl die Intention und Schärfe der gesellschaftlichen Erwartung an Weiterbildungsbeteiligung zur Kenntnis zu nehmen als auch die sozialen Behinderungs- und Entmutigungsformen aufzugreifen, die im Hinblick auf abgedrängte oder unbemerkt gebliebene Personengruppen

des Weiterbildungsmarkts öffentlich geduldet werden. Wie sich diese Faktoren der Bildungsbeteiligung und -behinderung subjektiv repräsentieren und welche Chancen sie belassen, Zugänge zu einem Lernen zu finden, für das es weder eine gesellschaftliche Lobby noch kulturpolitische Entwicklungsspielräume zu geben scheint, dies ist die eigentliche Aufgabe von Bildungswerbung. In ihren Kräften steht es nicht, die äußeren Sperrgürtel zu beseitigen, die sich durch politische Unterlassungen oder institutionelle Phantasielosigkeit um die Bildungslandschaft gelegt haben. Und Werbung kann auch nur „Sinn“ machen, wenn sie die Suchbewegungen und biographischen Projekte unterstützt, die Menschen im Vertrauen auf die lebensdienlichen, unabgeschlossenen Möglichkeiten der Bildung unternehmen. Nur in Hinsicht auf eine solche Ermöglichungsaussicht möchte ich Werbung als Motivierungsstrategie verstanden wissen (Künzel u. Böse 1995).

Ich komme zu einer dritten Variante der Beteiligungsförderung und damit zum Schluss meiner Ausführungen. Pädagogen und Psychologen wollen hinter einem Menschen, der von den Angeboten der Weiterbildung keinen Gebrauch macht, gern den Schatten des ‚unwilligen Lerners‘ erkennen können. Der unmotivierte Erwachsene ist aber das Gegenteil dessen, was der offizielle Diskurs über das LLL als zivilgesellschaftliches Leitbild durchsetzen möchte. Das durchindividualisierte Gemeinwesen setzt auf Mitglieder, die ihre Lebensführung selbstunternehmerisch betreiben und die dafür notwendigen Kompetenzen in eigener Verantwortung, aber immer im Einvernehmen mit ökonomisch-technischen Entwicklungsvorgaben erwerben.

Gegen diese eindimensionalen Auffassungen setzen neuere Lernkonzepte die Idee, dass Lernen und Motivation Ergebnisse kultureller und sozialer Interaktionen sind, dass Lernen nicht intentional erzeugt, sondern in menschlichen Praxisgemeinschaften entworfen, entwickelt und zur Reife gebracht wird. Motivation wird als Aufgabe und Ergebnis sozialer Beziehungen betrachtet (Ahl 2006; Lave u. Wenger 1991).

Mit diesem Verständnis von Lernen als einer sozialen Situation korrespondiert eine gewandelte Raumordnung des Lernens. Da die Dynamik des Wandels unsere Biographie nicht nur temporal bestimmt, sondern die Orte unserer Aneignung und Verarbeitung von Welt vervielfacht, entgrenzt oder verändert, werden hergebrachte Vorstellungen von Bildungsbeteiligung in Frage gestellt. Der imposante Anerkennungszuwachs, den das informelle Lernen verzeichnen kann, verdankt sich nicht zuletzt dessen Integration in kulturelle Alltagspraktiken und vielfältigste Formen privaten Bemühens um die eigene Person und ihre soziale Anschlussfähigkeit. Im Zeichen globaler Transformationsprozesse gewinnt die Idee des Lokalen gleichzeitig den Charakter einer neuen sozialen Bewegung: Lernen geschieht auch um der menschlichen Ortsgebundenheit willen, weil sie dem Bedürfnis nach Überschaubarkeit und einer Orientierung in und durch räumliche Nähe entspricht.

Mit dieser Wendung zu schließen, wäre allerdings unzulässig, ja gefährlich. Die Entdeckung der Orte und Möglichkeiten informellen Lernens, der Vielfältigkeit persönlicher Bildungszugänge darf nicht einem alltagskulturellen und pädagogischen Biedermeier Vorschub leisten. Dieser könnte uns glauben machen, dass sich das, was es im Namen einer lebenswerten Zukunft zu lernen gilt, im vertrauten Milieu der eigenen Bezugswelt bereits vollständig enthalten sei. Dieser Irrtum wäre fatal, nicht nur, aber auch für die Idee der Bildung, die seit ihrer klassischen Formulierung durch Humboldt, Hegel und Fichte auf dem universellen Recht auf eine allgemeine und gleiche Menschenbildung beharrte. Dass sich diese demokratische Idee nicht darin erschöpfte, ein Bildungsrecht zu postulieren, sondern damit die Verpflichtung verband, gegen manche Widerstände und Bequemlichkeiten der bürgerlichen Lebensführung anzulernen, solidarisch für die Verbesserung der Bildung aller einzutreten, dies ist mit einem engen Raumkonzept des LLL nicht zu meistern. Die Schule als ein Grundlegendes Projekt der Aufklärung hat sich zu einem organisatorischen Vehikel der Verteilung, aber auch Vereitelung von Lebenschancen entwickelt. Ein Lernen über die Lebensspanne wird dies nicht ungeschehen machen können. Es kann und sollte aber daran mitwirken, dass unsere Vorstellungen von gesellschaftlicher Teilhabe und einer le-

benswerten Welt über das hinausgehen, was der Nahbereich unserer Erfahrung hergibt. An einer Bildung, die universelles, inklusives Denken befördert, lohnt es sich zu beteiligen.

Literatur:

- Ahl, H. (2006): Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? In: *International Journal of Lifelong Education* (Hrsg.), Vol. 25, No. 4 (July-August), p. 385 – 405. <http://www.tandf.co.uk/journals>
- Brödel, R.; Yendell, A. (2008): *Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen: NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Künzel, K.; Böse, G. (1995): *Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Longworth, N. (2006): *Learning cities, learning regions, learning communities. Lifelong learning and local development*. New York: Routledge.
- OECD (2003): *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Paris: OECD Publications.
- Rosenblatt, B. ; Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007*. München: TNS Infratest Sozialforschung.
- Schiersmann, C. (2006): *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungsverfahren und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (2006): *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- UNESCO (1985): *Motivation for adult education*. München: K. G. Saur.