

Univ. Prof. Dr. Heide von Felden,

Antrittsvorlesung

an der Johannes Gutenberg Universität Mainz

15. Juli 2004

Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie.

Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung

1. Lebenslanges Lernen

1.1. Bildungspolitische Offensive

1.2. Informelles Lernen

1.3. Selbstgesteuertes Lernen

2. Lebenslanges Lernen und Bildung

2.1. Grundlagenforschung

2.2. Kompetenzansatz

2.3. Bildungsansatz

3. Lebenslanges Lernen und Biographieforschung

3.1. Grundlagen der Biographieforschung

3.2. Biographieforschung und informelles Lernen

3.3. Biographieforschung und selbstgesteuertes Lernen

Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie.

Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung

1. Lebenslanges Lernen

1.1. Bildungspolitische Offensive

Mit deutlicher Verspätung gegenüber anderen europäischen Ländern hat in den letzten Jahren die Diskussion über Lebenslanges Lernen auch die Bundesrepublik Deutschland erreicht. Bereits in den 1970er Jahren gab es einflussreiche Konzepte zum Lebenslangen Lernen, z.B. zum Internationalen Jahr der Erziehung 1970 von Paul Lengrand „An Introduction to Lifelong Education“ (Lengrand, 1970) oder 1973 von der durch die UNESCO eingesetzten Kommission unter Leitung von Edgar Faure mit dem Titel „Wie wir leben lernen“ (Faure, 1973).

In Deutschland wirksam aber wurden erst Konzepte der 1990er Jahre, wie die Veröffentlichungen der europäischen Kommission, etwa zur Vorbereitung des „Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens“, das 1996 stattfand (vgl. Europäische Kommission, 1996) oder der Bericht der UNESCO unter Leitung von Jacques Delors (Deutsche UNESCO-Kommission, 1997). Die Bundesregierung hat diese Anregungen aufgenommen beispielsweise im Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, 2001, vgl. Forum Bildung, 2001) oder im Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für Alle“ des Ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2001).

Ich möchte an dieser Stelle nicht auf die Veröffentlichungen im Einzelnen eingehen, sondern daraus ableitbare allgemeine Grundsätze des Lebenslangen Lernens als bildungspolitische Strategie der letzten Jahre zum Ausgangspunkt nehmen (vgl. auch Kraus, 2001; Dohmen, 1996).

Die - wie es heißt - dramatische gesellschaftliche Umbruch- und Herausforderungssituation, die durch die Stichworte globaler Effizienzwettbewerb, Wegrationalisierung menschlicher Arbeit, demographischer Wandel, Grenzen der Finanzierbarkeit des sozialen Systems, zunehmende Verdrängung gemeinwesenbezogener Werteorientierung durch ökonomischen Egoismus und stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit gekennzeichnet ist, fordere

zu einer umfassenden Mobilisierung aller Kompetenzen und kreativer Problemlösungspotentiale in der gesamten Bevölkerung heraus, so das Hauptargument für die Bildungsoffensive.

Der Ansatzpunkt für diese Mobilisierung wird im Lebenslangen Lernen gesehen, das unter besonderer Berücksichtigung des sogenannten „natürlichen Alltagslernens“ die beste Voraussetzung sei, einem stetigen Wandel der situativen Herausforderungen gewachsen zu sein und alle Potentiale der Menschen zu fördern. Insbesondere müsse mehr Wert gelegt werden auf die Fokussierung des informellen Lernens, das im Lebenszusammenhang stattfindet und auf das selbstgesteuerte Lernen. Ein solches Lernen, bei dem es vor allem um die Entwicklung breiter persönlicher Kompetenzen und nicht so sehr um spezielle Qualifikationen gehe, motiviere stärker und führe zu mehr Selbstverantwortung. Es sei zudem effektiver, allerdings institutionell nicht realisierbar und finanzierbar (vgl. Dohmen, 1996). Wichtig sei die Entwicklung von Kompetenzen für Problemlösungen, wie etwa:

- „- Die Analyse-, Interpretations- und Integrationsfähigkeit für eine konzentrierte Informations- und Erfahrungsverarbeitung,
- Die Offenheit, Kreativität und Flexibilität für das Entwickeln situationsangemessener persönlicher Verstehenskriterien, Vorstellungszusammenhänge und Verhaltensdispositionen,
- Die selbständig-konstruktive Organisations- und Umsetzungsfähigkeit für Innovationen,
- Die soziale Kommunikations- und demokratische Kooperationskompetenz für die aktive gemeinsame Gestaltung einer friedlichen, humanen Zukunft“ (Dohmen, 1996, S. 3-4).

Diese Empfehlungen korrespondieren mit neuen Vorstellungen über die Aufgaben von Weiterbildungsinstitutionen: Diese sollen sich auf die beratende, unterstützende und ordnende Begleitung des Lebenslangen Lernens konzentrieren und sich in ein Netzwerk verschiedener Lernorte, Lernformen und Lernhilfen einordnen (vgl. Dohmen, 1996, S. 73).

In den europäischen und internationalen Konzepten ist mit Lebenslangem Lernen übrigens nicht allein die Weiterbildung angesprochen, wie es in Deutschland überwiegend rezipiert wird, sondern die Schule und der Primärbereich werden ebenso einbezogen in Hinsicht auf Vorschläge zur Veränderung ihrer Funktion: Schule habe auf Lebenslanges Lernen vorzubereiten durch Wechsel des Lernklimas, Abbau der Selektionsfunktion, stärkeren Einbezug von Lebens- und Medienerfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Vorbereitung von selbstgesteuertem Lernen, sowie weniger fachsystematischen und stärker problembezogenem fächerübergreifenden Unterricht.

Dieses bildungspolitische Programm zur Förderung von allgemeinen Lernkompetenzen und zur Stärkung selbstgesteuerten Lernens ist von einer Hinwendung zur größeren Verantwor-

tung der Einzelnen und von einem Optimismus der Problemlösungen durch zunehmende Lernkompetenzen geprägt. Der Blick richtet sich also auf die Lernformen und Lernvorstellungen, die zum einen mit den Begriffen informelles Lernen, Erfahrungslernen und Alltagslernen ausgedrückt werden und zum anderen mit den Begriffen selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen. Was ist damit gemeint? Um eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, seien die didaktischen, sowie die bildungspolitischen Vorstellungen verdeutlicht.

1. 2. Informelles Lernen

Mit informellem Lernen wird grundsätzlich „alles Selbstlernen [verstanden], das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen, 2001, S. 25). Informelles Lernen wird nicht von anderen angeleitet, es entwickelt sich aus ganzheitlichen Umwelterfahrungen, ist weitgehend ein ungeplantes Erfahrungslernen und umfasst auch beiläufiges, inzidentelles Lernen. Beim informellen Lernen geht es um die eigene Verarbeitung von Erfahrungen als Erfassen und Deuten der Wirkungen des eigenen Handelns.

In der Diskussion um erfahrungs- und alltagsorientiertes Lernen wird auch auf didaktische Ansätze Bezug genommen, die in Deutschland in den 1970er Jahren im Zuge der sogenannten Alltagswende und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel in Richtung auf das Interpretative Paradigma eine große Verbreitung fanden (vgl. Siebert, 2000). In dieser Perspektive ging man in der Sozialforschung von der Wichtigkeit der Deutungen der gesellschaftlichen Akteure aus und betonte in der Erwachsenenbildung den Alltags- und Erfahrungsbezug der Teilnehmenden, sowie die Hinwendung zu ihnen durch das Prinzip der Teilnehmerorientierung. Erfahrungsorientiertes Lernen galt in dieser Zeit als emphatisch formuliertes Konzept, das in der gewerkschaftlichen und allgemeinen Erwachsenenbildung, aber auch in der beruflichen Weiterbildung – eher unter funktionalen Aspekten - eine hohe Konsensfähigkeit hatte (vgl. Bollnow, 1968, Negt, 1975). Der Begriff der Erfahrungsorientierung ist eng mit dem Prinzip des Anschlusslernens verknüpft, denn jedes Lernen baut selbstreferentiell auf früheren Erfahrungen auf. „Erfahrungen entstehen aus der aufmerksamen Wahrnehmung von Reizstrukturen, Sinneseindrücken, Erlebnissen, Begegnungen etc. aus der Umwelt und ihrer persönlichen Verarbeitung. Der Mensch macht Erfahrungen, d.h. er nimmt etwas, was ihm begegnet, [...] was er hört, sieht, empfindet, erlebt selektiv auf und bezieht es aktiv ein in den Zusammenhang dessen, was er bisher schon wahrgenommen [...] und erfahren [...] hat. Das heißt: Erfahrungen sind nicht einfach Produkte oder Reflexe der Umwelt, sondern Ergebnisse

eines Zusammentreffens und einer teils mehr rationalen, teils mehr gefühlsmäßigen Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt“ (Dohmen, 2001, S. 28).

Bezogen sich die didaktischen Diskussionen der 1970er und 1980er Jahre vorwiegend auf institutionelle Lernarrangements der Erwachsenenbildung, so versucht man heute im Rahmen des lebenslangen Lernens Erfahrungslernen im informellen Lernen zu erfassen. Dennoch gilt auch heute, was schon damals unter dem Aspekt der Chancen und Grenzen des Erfahrungsansatzes und der Alltagsorientierung ausführlich diskutiert wurde. Einerseits ermöglicht die Verbindung von Lerninhalten und eigenen Erfahrungen ein intensiveres und nachhaltigeres Lernen, andererseits blockiert das Verbleiben in persönlichen Erfahrungen und im Alltagslernen den Lernprozess eher. Von daher ging es in den damaligen Diskussionen bereits um die Reflexion und Transformation von Erfahrungen im Prozess der Öffnung für neue Lerninhalte und Kompetenzen. Das bedeutet, auch auf der Ebene des informellen Lernens benötigt das Erfahrungslernen die Konfrontation mit fremden Inhalten oder Herausforderungen, wenn es wirklich um Lernen gehen soll.

Seit den 1980er Jahren haben sich in der Erwachsenenbildung Konzepte des Lernens herausgebildet, die vom Deutungsmusteransatz (vgl. Thomssen, 1980, Arnold, 1985) über die Rezeption konstruktivistischer Theorien (vgl. Arnold/Siebert, 1999) zum sogenannten „Lernen im Modus der Auslegung“ (Arnold, Kade, Nolda, Schüßler, 1998) geführt haben. Damit ist Lernen im Erwachsenenalter wesentlich als Deutung von Lernangeboten und als Eigenleistung der Lernenden konzeptualisiert worden. Inhalte werden durch die subjektive Perspektive und die Zuschreibung von Sinn an die vorhergehenden Erfahrungen bzw. Vorverständnisse anschlussfähig gemacht. Bedeutung ist nicht einfach gegeben, sondern wird in Interaktionen, also auch in Prozessen von Lernen und Bildung erst konstituiert.

Jochen Kade hat in jüngster Zeit das Prinzip der Aneignung im Gegensatz zum Prinzip der Vermittlung wieder stark gemacht (Kade, Seitter, 1999) und damit die lebensweltliche Überformung und biographische Einbettung von Lernen betont. Dabei hebt Kade auch auf den Eigensinn von Aneignung ab und weist auf die ungelöste Normfrage hin, die sich etwa in Bildungszielen oder dem Selbstverständnis von Erwachsenenbildnern ausdrückt.

1. 3. Selbstgesteuertes Lernen

Dass in der didaktischen Diskussion Lernen als Eigenleistung der Lernenden gefasst wird, führt direkt zum Prinzip des selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens. „'Selbstgesteuertes Lernen' bezeichnet ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf

ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im wesentlichen selbst lenken. Die Lernenden können also jeweils nach den eigenen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen die verschiedensten [...] Lernmöglichkeiten nutzen und flexibel kombinieren.“ (Dohmen, 1999, S.16).

Mit selbstgesteuertem Lernen ist also ein aktives, selbständig-nachfragendes Lernen im Austausch mit anderen bezeichnet, das die Verantwortung für die eigenen Lernziele und Lernwege übernimmt und von der Mündigkeit der Lernenden ausgeht. Selbstgesteuertes Lernen ist eine Übersetzung des „self directed learning“, das in den USA seit den 1970er Jahren die führende didaktische Kategorie in der dortigen Erwachsenenbildungsdiskussion ist (vgl. Reischmann, 1997), verwurzelt in den Ideen der amerikanischen „selfmade-Gesellschaft“.

Untersuchungen in den USA haben aber auch gezeigt (vgl. Dohmen, 1996, S. 49), dass die qualifizierten Lerner der Mittelschicht bei diesem Lernen eindeutig bevorzugt sind, weil sie selbstorganisiertes und reflektiertes Lernen beherrschen und mit intrinsischer Motivation weiterlernen. Denn das „self directed learning“ stellt relativ hohe Anforderungen an die Lernenden. Sie müssen

- „- ihre Lernbedürfnisse und ihre Lernziele und Lernvoraussetzungen klären,
- ihre Lernprozesse gezielt vorantreiben,
- Lernstrategien, Zeiteinteilungen, Lernumgebungen planen,
- Schwierigkeiten und Hindernisse lokalisieren und
- notwendige personelle und materielle Hilfen zu ihrer Überwindung organisieren“

(Dohmen, 1996, S. 49-50).

Die Frage ist, wie werden Menschen zu Lernenden, die das selbstgesteuerte Lernen anwenden können? Einig sind sich die Expertinnen und Experten darin, dass Hilfe und Unterstützung für die Lernenden nötig ist. So wird die Bildungsberatung und Lernberatung gestärkt, und die Erwachsenenbildner werden zu Lernbegleitern, Organisatoren von Lernumwelten oder Coaches. Gleichzeitig wird an die Schulen appelliert, auf selbstgesteuertes Lernen vorzubereiten. Auch die Stärkung mediengestützten Selbstlernens (e-learning) und der Aufbau von Selbstlernzentren sollen selbstgesteuertes Lernen fördern.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Lernideen des Konzeptes Lebenslanges Lernen durchaus nicht neu sind, sich aber immer gegen Konzepte der Instruktion und der Vermittlung durchsetzen mussten. Jetzt erfahren die subjektorientierten Konzepte in der bildungspolitischen Strategie des Lebenslangen Lernens eine Aufwertung. Auffällig ist die Aufmerksamkeit, die diesen Ideen jetzt zuteil wird und das ökonomische Interesse.

In der bildungspolitischen Argumentation wird angesichts schwieriger gesellschaftlicher Herausforderungen die Mobilisierung aller verborgenen Kompetenzen angemahnt. Durch die strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen, also durch Individualisierung, Pluralisierung und Komplexität, werde selbstverantwortetes Lernen zur *Notwendigkeit*, so wird behauptet. Ohne mehr Eigeninitiative und Selbständigkeit und ohne ein stärkeres „Auf sich gestellt sein“ könnten die Menschen die Lernanforderungen nicht erfüllen, so die Argumentation.

Selbstgesteuertes Lernen wird also teilweise lerntheoretisch oder didaktisch, teilweise mit Argumenten aus einem Krisen-Szenario begründet. Ob die Menschen dazu in der Lage sind, wird nicht gefragt, sondern vorausgesetzt. Da die Ausdehnung des Lernens über die gesamte Lebenszeit und in den Bereich „natürlichen Alltagslernens“ institutionell nicht realisierbar und finanzierbar ist, könnte man aber auch auf die Idee kommen, dass das selbstgesteuerte Lernen einen passenden Ansatzpunkt bietet, um die Verantwortung für den Weiterbildungsprozess allein den Individuen aufzuerlegen. Problematisch daran ist, dass mithilfe didaktischer und lerntheoretischer Argumente neoliberale Ideen übernommen werden und die öffentliche Verantwortung für den Bildungsbereich zurückgefahren werden könnte.

Selbstgesteuertes Lernen appelliert an die Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger, die nicht mehr pädagogisch gegängelt werden sollen, sondern ihre Dinge selbstbestimmt in die Hand nehmen können. Verschwiegen wird aber, dass zunehmende Weiterbildungsanstrengungen nicht unbedingt die Probleme der Gesellschaftsmitglieder lösen, weil beispielsweise zwar die Idee der Existenzsicherung durch Erwerbsarbeit weiterhin den politischen Vorstellungen zugrunde liegt, das System eine Erwerbsarbeit für alle aber gar nicht mehr vorhält, so dass auch stetige Weiterbildung eine Krise wie diese nicht lösen kann. In einer solchen Situation an die Autonomie der Einzelnen zu appellieren, zeigt die gesellschaftliche Funktionalisierung von Bildung.

Man muss auch die Frage stellen, ob mit diesen Lernkonzepten die Herausforderungen der nächsten Jahre wirklich bewältigt werden können. Rolf Arnold weist auf die systemischen Zusammenhänge hin, in die das lebenslange Lernen in den modernisierten Gesellschaften gerückt ist und warnt davor, mit einem naiven Blick auf die – oft nur behaupteten - Möglichkeiten und Machbarkeiten des lebenslangen Lernens zu schauen. „[...] gerade die Weiterbildung als der Bereich des lebensbegleitenden Krisen- und Anpassungslernens [ist] vielfältigen (gesellschaftlichen, betrieblichen, subjektiven) In-Dienst-Nahmen ausgesetzt [...], die keineswegs alle das nachhaltige, lebenslaurelevante und selbständigkeitsfördernde Lernen des einzelnen zur Maßgabe haben.“ (Arnold, 2000, S. 152). Er fährt fort: „Eine kritische Theorie der Weiterbildung muss diese Funktionalisierungen [...] heraus arbeiten, will sie vermeiden,

dass auch ihr analytischer Blick auf die empirischen Sachverhalte des Lebenslangen Lernens vordergründig und damit getrübt bleibt“ (ebd.)

Kapitel 2: Lebenslanges Lernen und Bildung

2.1. Grundlagenforschung

Soll das Konzept selbstgesteuerten und informellen Lernens nicht nur Appellcharakter behalten, ist empirische Grundlagenforschung gefragt. Bisher ist weitgehend unklar, wie Erfahrungslernen zu reflektierten Problemlösekompetenzen führt und was selbstgesteuertes Lernen für einzelne mit ihren jeweiligen Lernerfahrungen bedeutet. Die empirische Forschung müsste die Funktionsweisen des Ineinandergreifens von formeller und informeller Bildung, von Persönlichkeits- und Fachbildung, von gesellschaftlichen Zumutungen und individuellen Handlungen, von Wissenselementen und ihrer subjektiven Aneignung, von Selbststeuerung und ihrem eventuellen Scheitern usw. untersuchen. Es ist die Frage aufgeworfen, „wie ein bisher kaum erschlossenes ‚natürliches‘ Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen am treffendsten und klarsten begrifflich erfasst, in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und vor allem wirksamer unterstützt werden kann“ (Dohmen, 2001, S. 25).

Ein wichtiger Schritt zur Erfassung des Lebenslangen Lernens ist die Frage, mithilfe welcher methodischen Ansätze dieses Konzept untersucht werden kann. Im Rahmen des Lebenslangen Lernens ist von Lernen und Kompetenzentwicklung die Rede, während wesentliche Inhalte aber durchaus auf den Bildungsbegriff in seiner spezifischen erziehungswissenschaftlichen Semantik verweisen. Damit sind auch quantitative und qualitative Verfahren der empirischen Bildungsforschung angesprochen. Im Folgenden möchte ich Ihnen den Kompetenzbegriff und den Bildungsbegriff mit ihren jeweiligen methodischen Ansätzen empirischer Forschung darlegen.

2. 2. Kompetenzansatz

„Kompetenzentwicklung“ stellt sich in der aktuellen Diskussion als Modernisierungsbegriff dar gegen den pädagogischen Traditionsbegriff „Bildung“ mit seinen philosophischen und gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen. Der Kompetenzbegriff verbindet Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander. Er lenkt den Blick auf die Eigenpotentiale und Eigenleistungen der Akteure, die in Situationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens Handlungsprobleme lösen sollen (vgl. Brödel, 2002, S.

39). Kompetenzen zu untersuchen und zu bestimmen, kommt der pragmatischen Orientierung an den Handlungserfordernissen der gesellschaftlichen Praxis entgegen. Als Beispiel für die Erfassung von Kompetenzen kann der international vergleichende Schulleistungstest PISA (PISA-Konsortium, 2001) herangezogen werden, den ich Ihnen kurz anhand seines Kompetenzbegriffes und seiner Vorgehensweise darstellen möchte.

PISA hat anhand von quantitativen Verfahren Kompetenzen 15jähriger Schülerinnen und Schüler gemessen und kam dabei u.a. zu dem für Deutschland fatalen Ergebnis, dass etwa ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler (genau 22,6 %, vgl. PISA-Konsortium, 2001, S. 103) im Bereich der Lesekompetenz die Kompetenzstufe II nicht erreichten, d.h. den Mindeststandard, der für die Ausübung einer Vielzahl von Berufen definiert wurde, nicht erfüllten. PISA hatte Aufgaben gestellt, die nicht nur die Wissensaneignung und –reproduktion, sondern die Anwendung dieses Wissens anhand von Problemstellungen überprüften. Anhand des anglo-amerikanischen literacy-Konzeptes wurden diese Kompetenzen vorab genau definiert und zur Messung wurden Subskalen und Kompetenzstufen eingerichtet. Dieses Verfahren bot sich bei einem internationalen Vergleich an, der zu einer Rangfolge der Nationen gelangen wollte. Dennoch ist eine genaue Analyse der angewendeten Methoden aufschlussreich, um festzustellen, was PISA eigentlich untersucht hat und was nicht (vgl. von Felden, 2003b und 2004). Insgesamt konzentrierten sich die Autorinnen und Autoren der PISA-Studie auf die Untersuchung kognitiver Kompetenzen in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz, sie ergänzten aber auch die internationale Studie durch Untersuchungen selbstregulierten Lernens (vgl. OECD, 2001). Dabei unterschieden sie einen kognitiven Kompetenzbegriff, „der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht“ (PISA-Konsortium, 2001, S. 22) von einem Handlungskompetenzbegriff im Bereich selbstregulierten Lernens. „Das Konzept der Handlungskompetenz verbindet intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System“, so Franz Weinert, auf den PISA sich gestützt hatte (Weinert; 1999, zit. nach PISA-Konsortium, S. 22). Allerdings sah PISA auch ein Problem: „Die Erfassung solcher Handlungskompetenzen ist vergleichsweise schwierig und wird sich in der Regel auf Teilaspekte konzentrieren müssen“, so PISA (PISA-Konsortium, 2001, S. 22).

In Hinsicht auf die Erfassung des selbstregulierten Lernens wurden ausschließlich Fragebögen verwandt, die die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erfragten. Dabei sollten sie Bewertungen zu ihnen vorgelegten Sätzen vornehmen. Diese Sätze korrelierten mit vorher

festgelegten Definitionen der Bereiche. Das deutsche PISA-Konsortium gibt dabei an, dass man das Potenzial zum selbstregulierten Lernen einer Person annähernd beschreiben könne, wenn man weiß, inwieweit die Person über die notwendigen Voraussetzungen der Selbstregulation verfügt (vgl. ebd.; S. 273). Damit wurde eine Korrelation zwischen der Bezeichnung der eigenen Einschätzung, der eigenen Einschätzung selbst und dem vermuteten Handeln nach der eigenen Einschätzung quasi ohne Widersprüche unterstellt. Vor allem wurde in der Darstellung der Ergebnisse den Formulierungen nach zu urteilen davon ausgegangen, als würden die Personen die Strategien, die sie bezeichnen, tatsächlich anwenden.

Fazit: Die Erfassung von Handlungskompetenzen, wie dem selbstregulierten Lernen, führte in dem quantitativen Forschungsdesign durchaus zu Schwierigkeiten und hat zu sehr vorläufigen Ergebnissen geführt. Während die eindeutig messbaren kognitiven Kompetenzen quantitativ erfassbar waren, galt das für Handlungskompetenzen nicht.

In der aktuellen Debatte um Kompetenzentwicklung im Bereich der Weiterbildung wird nur mit wenigen Ausnahmen an differenzierte Definitionen von Kompetenz angeschlossen, wie sie Weinert formuliert oder wie sie bereits in den 1970er Jahren in der Rezeption des anthropologischen Strukturalismus und seiner sprachwissenschaftlichen Modellierungen durch Noam Chomsky (vgl. Piaget, 1973, S. 77ff) oder in den 1970er und 1980er Jahre von Jürgen Habermas in seiner Fassung kommunikativer Kompetenz und Interaktionskompetenz vorgelegt wurden (vgl. Habermas, 1971, 1984). Auf diese Theorieansätze gehe ich jetzt nicht weiter ein. Die gegenwärtige Debatte verbleibt weitgehend im pragmatischen Kontext bildungspolitischer Konzepte. Der Kompetenzbegriff wird so benutzt, dass von einer präzisen Erfassung einzelner Kompetenzen ausgegangen und davon abgeleitet wird, dass die noch nicht mobilisierten Kompetenzen durch geeignete Programme zutage gefördert werden können. Dieses Vorgehen funktioniert eventuell im Bereich quantitativer Vermessung menschlicher Ressourcen, Lern- und Bildungsprozesse und Handlungskompetenzen sind mit dieser Methode aber nicht zu erfassen. Handlungskompetenzen wie kommunikative Fähigkeiten oder selbstreguliertes Lernen benötigen vielmehr qualitative Methoden der Erfassung, weil diese in der Lage sind, die damit verbundene Komplexität und das Prozessgeschehen zu erfassen. Das gilt auch für den Bildungsbegriff, auf den ich jetzt zu sprechen komme.

2. 3. Bildungsansatz

Bildung fungiere als Containerwort, das viele Konnotationen transportiere, so Dieter Lenzen 1997 (Lenzen, 1997). Im allgemeinen Gebrauch, vor allem in den Wortverbindungen Bildungspolitik, Bildungssystem, Bildung für alle etc. bezeichnet Bildung das gesamte System

organisierter und institutioneller Lehrangebote für die Bevölkerung, sowie alle Bereiche, die mit Lernen und Qualifikation zu tun haben. Dieser allgemeine Gebrauch hat sich eingebürgert, er bezeichnet aber nicht die erziehungswissenschaftliche Semantik von Bildung. In diesem speziellen Gebrauch bedeutet Bildung über die Rezeption des klassischen Bildungsdiskurses die Aneignung von Welt durch das Subjekt. Bildung transportiert damit Selbsttätigkeit, Reflexionsfähigkeit, die Verbindung von subjektiven Erfahrungen und Wissens-elementen, aber auch einen normativen Gehalt (vgl. von Felden 2003a).

Der Begriff Bildung beinhaltet verschiedene Dimensionen (vgl. zum folgenden Lenzen 1997, Ehrenspeck 2002): 1) Neben der Aneignung von Kenntnissen aus verschiedenen Wissensbereichen gehört die Aneignung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und weiteren sozialen Fähigkeiten dazu. Klafki hat in seiner Bestimmung kategorialer Bildung auf die Notwendigkeit der Verbindung von Wissen und Kompetenz, sowie von Welt und Selbst aufmerksam gemacht (vgl. Klafki 1959). In der Dialektik von individuellen Ansprüchen und gesellschaftlichen Anforderungen liegen individuelle Bildungsprozesse. Es geht nicht allein um gesellschaftliche Funktionsanforderungen, sondern auch um Elemente persönlich befriedigender Lebensführung und um gesellschaftliche Kritik und Utopie. 2) Bildung als individueller Prozess ist nie abgeschlossen und insofern bildungstheoretisch sehr eng auf das Konzept des lebenslangen Lernens bezogen. In dieser Dimension ist Bildung nicht didaktisierbar und bezieht sich auf biographische und soziale Lern- und Bildungsprozesse. 3) Die Idee klassischer Bildungstheorie, durch Bildung am gesellschaftlichen Fortschritt im Sinne einer humaneren Gesellschaft mitzuwirken, wird heute eher gesehen als Dimension der normativen Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, als Art des Denkens, in dem die Struktur einer Gesellschaft erfassbar ist (vgl. Peukert 1998 und 2000).

Nach meiner Auffassung deuten wesentliche Bestimmungen des lebenslangen Lernens auf einen Bildungsgehalt hin. Bildung ist angesprochen, wenn es um eine Entgrenzung von Lern- und Erfahrungszusammenhängen über die Lebenszeit geht, die nicht allein auf Institutionen beschränkt sind, sondern den gesamten Weltbezug umfassen, wenn es um die zentrale Positionierung des Individuums im Prozess der Weltaneignung geht, wenn es um die Einbeziehung der eigenen Erfahrungen und deren Reflexion in Hinsicht auf eine Veränderung der Welt- und Selbstsicht geht, und wenn es um Wissensaneignung und das Erlernen von Fähigkeiten in einem kategorialen Zusammenhang geht. Wenn das lebenslange Lernen den Einbezug eigener Erfahrungen und die Orientierung am Alltag vorsieht und wenn Selbststeuerung leitendes Prinzip ist, muss die damit verbundene Komplexität auch benannt werden.

Allerdings beinhaltet das Bildungs-Konzept auch ein Überschreiten der gesellschaftlichen Funktionalisierung und eine Meta-Reflexion zeitgenössischen Denkens. Diese Gedanken sind im Konzept des lebenslangen Lernens nicht enthalten. Gerade die zwei Aspekte möchte ich fokussieren, um darauf hinzuweisen, dass der Bildungsbegriff auch heute noch unverzichtbar ist: Es geht um den Gedanken, dass Lernen und Bildung nicht allein im Horizont der Funktionserfordernisse von Gesellschaften gesehen werden können und um den Gedanken, dass gesellschaftliche Denk- und Lebensformen in die Reflexion von Welt- und Selbstreferenz einbezogen werden müssen (vgl. auch Kellermann, 2003). Peter Faulstich führt in diesem Zusammenhang aus, dass sich der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ im Sinne Hans-Joachim Heydorns nicht aufgelöst habe, sondern sich im lebenslangen Lernen eher verschärft (Faulstich, 2002, S. 17). Faulstich zitiert in diesem Zusammenhang Helmut Peukert, der die Idee eines transformatorischen Bildungsprozesses ausführt: „Bildung dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln der gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert, 2000, S. 509). In diesem Sinn am Bildungsbegriff festzuhalten, bedeutet die zugrunde liegenden Denkprämissen einzubeziehen und beispielsweise die Verschärfungen sozialer Lagen durch neoliberalistische Anwendungen des lebenslangen Lernens zu kritisieren.

Erkenntnistheoretisch geschulte Kritiker könnten einwenden, dass das Bildungskonzept als modernes Konzept überholt sei, weil die Herausforderungen der Postmoderne die zentrale Stellung des Subjekts und die Versprechungen allgemeiner Vernunft anzweifeln (vgl. Lyotard, 1979, 1983). Ich würde entgegen, dass die Postmoderne eine Reflexion der Moderne darstellt und der Bildungsbegriff aufgrund seiner Komplexität beizubehalten ist, er aber auch in bestimmter Hinsicht neu gefasst werden muss (vgl. von Felden, 2003a). Das autonome Subjekt Humboldtscher Prägung kann angesichts moderner Vergesellschaftungsprozesse nicht mehr gedacht werden, wohl aber kann man von Konstituierungsprozessen von Subjekten sprechen, die in Auseinandersetzung von Subjekt und Welt stattfinden, sowie von einer Vernunft, die in einem „problematisierenden Vernunftgebrauch“ im Sinne von Jörg Ruhloff gefasst ist (Ruhloff, 1996).

Ein weiterer Einwand könnte darin bestehen, dass das Bildungskonzept empirisch schwierig zu handhaben sei. Dabei ist die aber Frage, welche Forschungsziele verfolgt werden und auf welcher Ebene man forscht. Möchte man Lern- und Bildungsprozesse im gesellschaftlichen Mikrobereich in ihrer Prozesshaftigkeit und in ihren individuellen und sozialen Einflussfakto-

ren erfassen – z.B. der Erfahrungsaufschichtung, der subjektiven Bedeutungszuweisung, den sozialen Möglichkeitsräumen, den individuellen Dispositionen etc. – so bieten sich qualitative empirische Verfahren wie die Biographieforschung an. Von welchen Grundlagen sie ausgeht und wie sie arbeitet, stelle ich im Folgenden vor.

Kapitel 3: Lebenslanges Lernen und Biographieforschung

3. 1. Grundlagen der Biographieforschung

Ich führe zunächst allgemein aus, welchen Ansatz die Biographieforschung vertritt, bevor ich zu dem speziellen Bereich des Lernens im biographischen Zusammenhang komme. Gleich zu Beginn möchte ich mit einem Vorurteil aufräumen, nämlich dem, Biographieforschung beschäftige sich allein mit dem Leben einzelner Menschen und lege nur die individuelle Perspektive an. Das Konzept Biographie verbindet demgegenüber individuelle und gesellschaftliche Perspektiven. Es setzt in der Tat bei der subjektiven Perspektive von Menschen an und untersucht biographische Materialien, wie Autobiographien oder Transkriptionen von biographischen Interviews. Ziel dabei ist aber herauszufinden, wie Menschen Wirklichkeit konstruieren, d. h. wie sie gesellschaftliche Zuschreibungen aufnehmen, wie sie soziale Regeln und Strukturen reproduzieren oder variieren und wie sie dabei individuellen Eigensinn entwickeln. Dahinter steht der Gedanke, dass Wirklichkeit sich in den Interpretationen der Akteure konstituiert. Biographieforschung verortet sich als qualitative Forschung im Rahmen des Interpretativen Paradigmas, das ich vorhin schon erwähnt habe und das seine Wurzeln im Symbolischen Interaktionismus und in der Ethnomethodologie hat (vgl. Wilson, 1981). Entsprechend setzt die Forschung beim Alltagsverständnis an und *rekonstruiert* – methodisch kontrolliert - die Konstruktionen der Akteure. Dabei wird sowohl die diachrone als auch die synchrone Perspektive angelegt. Das meint folgendes: in der diachronen Perspektive wird das Gewordensein, die Entwicklung, der Prozess und damit die individuelle und kollektive Geschichte von Menschen herausgearbeitet. In der synchronen Perspektive wird aber auch die Interaktion, die Beziehung zu anderen und damit die Herstellung und Variation sozialer Regeln im Interaktionsprozess erfasst (vgl. Marotzki, 1999, S. 63-64). Biographie konzipiert insofern die „subjektive Aneignung der Gesellschaft“ und die „gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität“ als dialektischen Prozess (vgl. Fischer-Rosenthal, 1991). Subjektivität wird also nicht als autonome Individualität verstanden, sondern als gesellschaftlich konstituiert.

3. 2. Biographieforschung und informelles Lernen

Ich komme nun zum Bereich der Lern- und Bildungsprozesse in Biographien. Auch hier gilt, dass Lernen und Bildung keine rein individuellen Prozesse sind. Biographisches Lernen ist in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Deutungskontexte eingebunden. Man kann sagen, dass die Moderne ein gesellschaftliches „Curriculum“ herausgebildet hat, dem bestimmte Lebenslaufmuster wie die sogenannte „Normalbiographie“ zugrunde liegen: Schulpflicht, danach Ausbildung, die Idee der Erwerbsarbeit bis zum Rentenalter, Rente (vgl. Alheit/Dausien, 2002, S. 575). In den letzten Jahrzehnten sind durch die Veränderung der Erwerbsarbeit zunehmend individualisierte, pluralisierte Lebenslaufmuster aufgetreten – was für Frauen übrigens durch die ihnen auferlegte Verbindung von Familie und Beruf schon längere Zeit galt. Letztlich ist das Konzept des lebenslangen Lernens eine Reaktion auf diesen Umstand. Lebenslanges Lernen soll die gesellschaftliche Funktionsfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder auch in Zeiten zunehmender Freisetzung und Flexibilisierung gewährleisten.

Durch Verfahren der Biographieforschung kann nun ein Blick darauf geworfen werden, wie Individuen diese gesellschaftlichen Deutungskontexte und durchaus auch Lernzumutungen in ihre Prozesse biographischer Arbeit einbinden. Erzählungen über die erlebte Schulzeit beispielsweise bieten vielfältigen Aufschluss darüber, was, wie, unter welchen Bedingungen dort gelernt wurde, welche Lerninteressen geweckt, welche Lernbarrieren aufgebaut wurden und welche Auswirkungen z.B. der heimliche Lehrplan hatte. Biographisches Material bietet einen Einblick in das Erleben oder Gestalten von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen. Erlebtes wird verarbeitet, Entscheidungen getroffen, Probleme gelöst oder auch zur Seite geschoben. In diesen Erzählungen verknüpfen sich informelle, formelle, inzidentelle, erfahrungsbezogene und alltagsorientierte Lernformen, denn in der Erfahrungsaufschichtung wird keine analytische Trennung vollzogen. Gleichwohl lassen sich hier Verknüpfungsmuster und Faktoren herausarbeiten, die diese ineinandergreifenden Lernprozesse beschreibbar machen.

Zudem können in biographischem Material Erfahrungsaufschichtungen ermittelt werden. Das bedeutet, dass sowohl der Aneignungsprozess von Erfahrungselementen als Bestandteilen der sozialen Welt durch subjektive Bedeutungszuweisung rekonstruiert werden kann, als auch die Entwicklung des „Aneignungssystems“ selbst und der Prozess der Erfahrungsaufschichtung als Herausbildung übergeordneter generativer Handlungs- und Wissensstrukturen. Um den Prozess näher zu beschreiben, seien Ausführungen von Günther Buck (1989) herangezogen, der historisch-philosophische Ansätze über das Lernen untersucht hat: „Das Wort ‚Erfahrung‘ (und dementsprechend das Wort ‚Lernen‘) hat eine doppelte Bedeutung. Es meint einmal die

einzelnen Erfahrungen von etwas. Die einzelnen Erfahrungen sind das erste, mit dem unser Wissen anfängt; mit ihnen hebt, wie Kant sagt, unsere Erkenntnis an. [...] Erfahrung meint zugleich einen Prozeß, mit dem uns immer Neues zuwächst auf Grund schon gemachter Erfahrung. [...] Das Wort ‚Erfahrung‘ weist zweitens auf eine Struktur hin, die wir die innere Rückbezüglichkeit der Erfahrung nennen wollen. Diese Rückbezüglichkeit bestimmt schon den Zuwachscharakter der Erfahrung. An jeder Erfahrung machen wir nämlich eine Erfahrung über diese Erfahrung. [...] Zugleich macht der Erfahrende auch eine Selbsterfahrung: Er erfährt etwas über seine Verhaltensweisen und lernt etwas über künftige Verhaltensweisen. Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung“ (Buck, 1989, S. 3-4).

Das narrationsstrukturelle Verfahren der Auswertung von narrativen Interviews (vgl. Schütze, 1981, 1983, 1984), auf das ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen will, bietet beispielsweise ein geeignetes Instrument, um anhand der Analyse von Prozessstrukturen und ihren Übergängen Erfahrungsaufschichtungen zu rekonstruieren und damit typische Merkmale von Lern- und Bildungsprozessen zu identifizieren.

3. 3. Biographieforschung und selbstgesteuertes Lernen

Insgesamt bietet die doppelte Verortung im Interpretativen Paradigma, also die Vorstellung, dass Lernen im Modus der Auslegung erfolgt (Arnold u. a., 1998) und die Vorstellung, dass Wirklichkeitskonstruktionen von gesellschaftlichen Akteuren Aufschluss über die Dialektik von individuellen und gesellschaftlichen Performanzen ergeben, eine geeignete Grundlage, Lern- und Bildungsprozesse in biographischen Materialien zu untersuchen. Wenn Lernen unmittelbar an subjektive Perspektiven gebunden ist, dann liegt nahe, die Sicht der Lernenden auf ihre Lernprozesse zur Grundlage einer Analyse zu machen, um Lernprozesse beschreiben zu können.

Man könnte auf die Idee kommen, dass der Ansatz bei der subjektiven Sicht der Akteure mit der Vorstellung von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen korrespondiert, weil im Vordergrund das Individuum steht, das sein Leben und Lernen selbst in die Hand nimmt oder nehmen soll. Ich möchte aber auch auf die Unterschiede aufmerksam machen. Begriffe wie selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen unterstellen häufig einen autonomen Lerner, der seinen eigenen Lern- und Bildungsprozess reflexiv und strategisch „im Griff“ hat. Dieses Modell übersieht die Vielschichtigkeit biographischer Lern- und Bildungsprozesse, die auf eigenwillige Weise verlaufen und unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen ermöglichen, wie die Biographieforschung in empirischen Untersuchungen ermittelt

hat. Hier sind Begriffe wie „Suchbewegung“ oder „diffuse Zielgerichtetheit“ angemessener als das Modell einer zielgerichteten Selbststeuerung (vgl. Alheit / Dausien, 2002, S. 580).

Gleichzeitig wird in jeder biographischen Arbeit „Eigensinn“ deutlich, und die Entwicklung eines Bildungsprozesses zeigt die reflektierte Veränderung von Selbst- und Weltbild. Damit können auch Sichtweisen der Funktionalisierung der Menschen in modernisierten Gesellschaften zum Ausdruck kommen, im biographischen Material beispielsweise in Form von Verlaufskurven oder Erleidensprozessen.

Die Dialektik von Individuum und Gesellschaft, die im Konzept der Biographieforschung zugrunde gelegt ist, verweist auf den Bildungsbegriff, der ebenfalls durch einen Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen und die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung beide Aspekte integriert und in seiner aufgezeigten Komplexität mit diesem Ansatz qualitativer Forschung erfasst werden kann. Vorschläge zur Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen der Biographieforschung anhand genauer Arbeitsschritte liegen von Winfried Marotzki (1990) und Hans Christoph Koller (1999) vor. Darauf gehe ich an dieser Stelle nicht ein.

Zusammenfassend sei gesagt, dass die Biographieforschung als qualitativ-empirische Bildungsforschung Antworten darauf geben kann, wie Menschen über die Lebenszeit lernen, welche Lernwege sie beschreiten, wie sie verschiedene Lernangebote oder Lernformen je individuell zusammenstellen, wie sie bestimmte Inhalte mit subjektivem Sinn belegen und auch durchaus eigenwillig verstehen, aber auch wie sie mit gesellschaftlichen Erwartungen wie z.B. erhöhter Flexibilität, Mobilität und Selbstverantwortung umgehen. Bildungsverläufe müssen dabei nicht immer gradlinig und effizient verlaufen. Gerade die Erfahrungen von Krisen und deren Überwindung bedeuten häufig Bildungsprozesse. Qualitative Forschung kann damit eher der Komplexität gerecht werden, die erfahrungsbezogenes und alltagsorientiertes Lernen aufweist und das meiner Meinung nach treffender mit dem Bildungsbegriff bezeichnet werden kann. Mit diesem Forschungsansatz lassen sich Lern- und Bildungsprozesse beschreiben, Erfahrungsaufschichtungen rekonstruieren, Verknüpfungsmuster freilegen und beeinflussende Faktoren erfassen. Diese Erkenntnisse sind notwendige Voraussetzungen für effektive Bildungs- und Lernberatungen oder für die Organisation von Bildungsangeboten. Von daher bietet die Biographieforschung die empirische Grundlage, um die vielfältigen Lern-Zusammenhänge, die im Konzept des lebenslangen Lernens vor allem programmatisch vertreten werden, aufzuheben und genauer zu erfassen.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur:

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565-585
- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, Rolf / Siebert, Horst (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Achtenhagen, Frank / Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen, S. 151-166
- Arnold, Rolf / Kade, Jochen / Nolda, Sigrid / Schübler, Ingeborg (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler
- BLK: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Heft 88. Bonn
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Aktionsprogramm ‚Lebensbegleitendes Lernen für Alle‘. Bonn
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Nr. 3, S. 211 - 253
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49, Juni 2002, Bielefeld, S. 39-47
- Brödel, Rainer (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, Dieter / Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 115-139
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) / Delors, Jacques u.a. (1997): Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
- Dohmen, Günther (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen Aller. Bonn
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die Bildung? In: Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49, Juni 2002, Bielefeld, S. 8-14
- Ehrenspeck, Yvonne (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 141-154
- Europäische Kommission (1996) / Generaldirektion XXII – Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend / Generaldirektion V – Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und Soziale Angelegenheiten: Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg
- Faulstich, Peter (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49, Juni 2002, Bielefeld, S. 15-25
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Nuissl, Ekkehard / Siebert, Horst / Weinberg, Johannes (Hrsg.) (1996): Biographieforschung und biographisches Lernen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 37, Juni 1996. Frankfurt am Main,

Faulstich-Wieland, Hannelore / Nuissl, Ekkehard / Siebert, Horst / Weinberg, Johannes (Hrsg.) (1997): Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 39, Juni 1997. Frankfurt am Main,

Faure, Edgar u.a. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Hamburg

Felden, von, Heide (2003a): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen

Felden, von, Heide (2003b): Literacy oder Bildung? - Der Literacy - Ansatz der PISA - Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In: Moschner, Barbara / Kiper, Hanna / Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler, S. 225 - 240

Felden, von, Heide (2004): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, Jutta / Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Opladen (im Druck)

Fischer-Rosenthal, Wolfram (1991): Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 78-89

Forum Bildung (2001): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Herausgegeben vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main, S. 101 – 141

Habermas, Jürgen (1984): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (zuerst 1974). In: Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main, S. 187 - 225

Kade, Jochen / Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Grundlagen Weiterbildung. Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel, S. 51-59

Kade, Jochen / Seitter, Wolfgang (1999): „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, S. 32-45

Kellermann, Paul (2003): Weiterbildung als sozialer Zwang und gesellschaftliche Chance. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Heft 5, S. 208-210

Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. München

Kraus, Karin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld

Lengrand, Paul (1970): An Introduction to Lifelong Education. UNESCO, Paris

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, S. 949-968

Lyotard, Jean-François (1979/1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz und Wien

Lyotard, Jean-François (1983/1989): Der Widerstreit. München

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim

Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 57-68

Negt, Oskar (1975/1981): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 3. Aufl. der überarbeiteten Neuausgabe. Frankfurt am Main

OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. Paris

Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A. / Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen, S. 17-29

Peukert, Helmut (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 4. Weinheim und Basel, S. 507-524

Piaget, Jean (1973): Der Strukturalismus. Olten

PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Reischmann, Jost (1997): Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: Faulstich-Wieland, Hannelore / Nuissl, Ekkehard / Siebert, Horst / Weinberg, Johannes (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 39, Juni 1997. Frankfurt am Main, S. 125 - 137

Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michele / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler, S. 148 - 157

Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3. Neuwied, S. 283-293

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117

Siebert, Horst (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied

Thomsen, Wilke (1980): Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewusstsein. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied

Weinert, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris

Wilson, Thomas P. (1981): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und soziologische Wirklichkeit. Opladen, S. 54-79