



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft

verfasst von / submitted by

Mag. Edith Hammer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 092 301

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

emer. o. Univ.-Prof. Dr. Thomas A. Bauer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iii
Tabellenverzeichnis	iii
Persönliches Vorwort	iv
1 Einleitung	1
2 Entwicklung des lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Programm	5
2.1 Entwicklungsschritte im internationalen und europäischen Kontext	5
2.1.1 Europarat	11
2.1.2 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	13
2.1.3 Organisation for Economic Co-Operation and Development	18
2.1.4 Europäische Union	19
2.1.5 Weltbank	28
2.2 Operationalisierung des lebenslangen Lernens: Von der europäischen Bildungspolitik zu nationalen Strategien	29
2.3 Lebenslanges Lernen in Österreich	32
2.3.1 Historische Entwicklung des lebenslangen Lernens	33
2.3.2 Rechtliche Grundlagen des lebenslangen Lernens	34
2.3.3 Die LLL:2020-Strategie	37
2.4 Zusammenfassung und Diskussion der bildungspolitischen Dimension	42
3 Lebenslanges Lernen im wissenschaftlichen Diskurs	48
3.1 Wissenschaftstheoretische Rahmungen von lebenslangem Lernen	48
3.1.1 Konturierung des Konzepts des lebenslangen Lernens	48
3.1.2 Seins- und Erkenntnistheorie des Konzepts des lebenslangen Lernens	51
3.1.3 Beschreibung des lebenslangen Lernens entlang seiner Prozesshaftigkeit	56
3.2 Lebenslanges Lernen als soziale und kommunikative Praxis	63
3.2.1 Lernen als Sozialisationsprozess	63
3.2.2 Lernen und sozialer Wandel	67
3.2.3 Konstitution und Transformation von Lernkultur	71
3.2.4 Individualisierung und Ökonomisierung des Lernens	74
3.2.5 Von der Arbeit zur Arbeitsmarktfähigkeit	78
3.2.6 Chancengleichheit und Beteiligung am lebenslangen Lernen	82
3.2.7 Vermessung des Lernens im Modus von Qualifikation und Kompetenz	87
3.3 Diskurstheoretische Perspektiven auf lebenslanges Lernen	92
3.3.1 Diskurse und Wissensregime	92
3.3.2 Das lebenslang lernende Subjekt und gesellschaftliche Machtverhältnisse	94
4 Theoretische Rahmung des Forschungs-interesses	98
4.1 Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit	98
4.1.1 Das interpretative Paradigma	98

4.1.2 Grundannahmen des Konstruktivismus	100
4.1.3 Sozialkonstruktivismus und Wissenssoziologie	101
4.2 Kommunikations- und medienwissenschaftliche Perspektiven auf die Konstruktion von Wirklichkeit	112
4.2.1 Die kommunikative Wende in der Wissenssoziologie	112
4.2.2 Die Mediatisierung der Gesellschaft	113
4.2.3 Mediendiskurse	118
4.3 Zwischenresümee	120
5 Methode und forschungspraktisches Vorgehen	122
5.1 Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm	122
5.2 Der Framing-Ansatz	127
5.3 Darstellung des eigenen Forschungsprozesses	129
5.3.1 Gegenstandsbestimmung und forschungsleitende Fragen	130
5.3.2 Korpusbildung und Analyseschritte	131
6 Darstellung der Forschungsergebnisse	141
6.1 Beschreibung des thematischen Diskursverlaufs	141
6.1.1 Anpassung	142
6.1.2 Partizipation	148
6.1.3 Positionierung	154
6.1.4 Governance	157
6.1.5 Systematisierung	163
6.1.6 Entwicklung von Medienframes	170
6.2 Steuerungsmechanismen	173
6.2.1 Verunsicherung	174
6.2.2 Appell	177
6.2.3 Stimulation	184
6.2.4 Auszeichnung	193
6.2.5 Zwischenfazit: Lebenslanges Lernen als kollektives Wissen	195
6.3 Formationen des lebenslangen Lernens	197
6.3.1 Kompensatorisches Modell	198
6.3.2 Kompetitorische Formation	203
7 Abschluss	208
Literaturverzeichnis	217
Anhang:	231
a) Primäres Analysekörper	231
b) Sekundäres Analysekörper:	235
Abstract deutsch	236
Abstract english	237

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Transformation der Wahrnehmung: erstmaliges, nicht-reflektiertes Lernen	61
Abb. 2: Das theoretisch-heuristische Modell	111
Abb. 3: Typologie der Basisframes und Unterframes nach Dahinden	128
Abb. 4: Zusammensetzung des gesamten Datenkorpus nach Jahr	135
Abb. 5: Zusammensetzung des primären Analysekorpus nach Jahr	135
Abb. 6: Zusammensetzung des primären Analysekorpus nach Ressort	136
Abb. 7: Kategorien und Subkategorien des thematischen Diskursverlaufs	142

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht der ausgewählten bildungspolitischen Dokumente	10
Tab. 2: Differenzierungsmerkmale politischer Programme zum lebenslangen Lernen	43
Tab. 3: Doppelfunktion der Verwirklichung nach Berger/Luckmann	100
Tab. 4: Aufstellung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken	125
Tab. 5: Verfügbarkeit der Printmedien in WISO und Online-Archiven	133
Tab. 6: Anzahl der Artikel innerhalb des Daten- und Analysekorpus	134
Tab. 7: Medienframes auf Basis der thematischen Kategorien	171
Tab. 8: Beschreibung der beiden Formationen des lebenslangen Lernens	197

Persönliches Vorwort

Unweigerlich regt eine Forschungsarbeit zum Thema „Lebenslanges Lernen“ dazu an, das Lernen im eigenen Leben zu reflektieren und das Reflektieren des eigenen Lebens zu lernen. Seit meiner Kindheit haben meine Eltern an meinem Bildungsweg Anteil genommen, mich bei Auslandsaufenthalten und im Studium unterstützt und ich bin zutiefst dankbar, dass sie hier immer für mich da waren.

Lernen verstehe ich als Transformationsprozess, der bestenfalls ein Leben lang anhält und der sich aus meiner Erfahrung immer dann besonders rasant fort schreibt, wenn sich viele Klüfte auftun zwischen der Lebenswelt, die bekannt ist, also dem was man schon kann, und einer gegenwärtigen Situation, die hauptsächlich Fragen aufwirft und neue Denk- und Handlungsmuster erfordert. In diesem Sinne beginnt Lernen mit konstruktiven Irritationen.

Einer, der mich immer wieder konstruktiv irritiert hat, ist mein Dissertationsbetreuer Professor Thomas A. Bauer. Der Austausch und die Anregungen zum Forschungsthema waren über die Jahre hinweg an vielen Stellen dieser Arbeit richtungsweisend. Neben der wissenschaftlichen Begleitung bin ich besonders dankbar für die Freiheit, die er mir beim Konzipieren und Verfassen meiner Dissertation gewährt hat. Ich denke, darin zeigt sich auch eine Haltung anderen Menschen gegenüber, die von Offenheit und Toleranz geprägt ist und die mich persönlich inspiriert.

Als ich Anfang 2014 nach Berlin zog, hatte ich im Gepäck erst eine vage Idee, in welche Richtung ich mein wissenschaftliches, diskursanalytisches Interesse am lebenslangen Lernen konkret weiterentwickeln wollte. Für mich war es also eine überaus glückliche Fügung, dass Professorin Inka Bormann fast zur selben Zeit entschied, an die Freie Universität Berlin zurückzukehren. Auf meine Anfrage, ob ich vielleicht als Gastwissenschaftlerin in einem ihrer Projekte mitarbeiten könne, um mich in der wissenssoziologischen Diskursanalyse zu erproben, reagierte sie unmittelbar und einladend. Für mich war die Arbeit im Projekt und der Austausch dazu mit ihr und auch mit Steffen Hamburg ein enorm spannender Lernprozess. Für die Einbindung ins Forschungskolloquium, die Begleitung meiner Dissertation, den fachlichen Input und besonders auch den herzlichen persönlichen Kontakt bin ich sehr dankbar.

Sehr gut aufgenommen wurde ich auch bei meinem Forschungsaufenthalt am UNESCO Institute for Lifelong Learning in Hamburg. Als Supervisor stand mir Raúl Valdés Coterá mit seiner praktischen Expertise im Bereich des lebenslangen Lernens und mit seinem feinen Humor zur Seite. Zudem hatte ich am Institut die Möglichkeit, mein Dissertationskonzept mit Professorin Lynne Chisholm zu besprechen, die in der Forschung zum lebenslangen Lernen weiter als Koryphäe gilt. Neben ihrer fachlich präzisen, schonungslosen und hilfreichen Kritik hat sie mir in einem Gespräch die klare Zuversicht vermittelt, dass mein Konzept solide und kein Zweifel am Gelingen dieser Arbeit angebracht wäre. Die Dissertationsphase war eine Zeit voller Hoch- und Tiefpunkte, mit Euphorie über den Fortschritt und zugleich Verunsicherung darüber, ob ich die richtigen Wege einschlage und diese Arbeit jemals einen guten Abschluss finden wird. Wie ermächtigend hat es sich da angefühlt, solchen Zuspruch von ihr zu bekommen. Auch

war es während meines Aufenthalts und danach sehr hilfreich, die hervorragend ausgestattete Bibliothek des Instituts nutzen zu können, auch für diese Unterstützung bin ich sehr dankbar. Immer wieder inspirierend waren und sind zudem meine Gespräche mit Mo Winnie Wang, die eine passionierte, versierte Idealistin im Handlungsfeld des lebenslangen Lernens ist und der ich weiter in Freundschaft verbunden bin.

Den Zugang zum Forschungsthema habe ich über meine Arbeit am Postgraduate Center der Universität Wien gewonnen. Mehrere Jahre habe ich hier mit Nino Tomaschek zusammengearbeitet, er war für mich Vorgesetzter, Mentor und lieber Kollege zugleich. Vieles hat er mir in dieser Zeit zugetraut und auch manches zugemutet, mich dort und da ins kalte Wasser gestoßen und mir damit ermöglicht zu lernen und zu wachsen. Auch hat er mich immer ermutigt zu promovieren und als ich ihm meine Pläne für eine Bildungskarenz mitgeteilt habe, hat er diese in meinem Sinne unterstützt. Vielen Dank dafür!

Das Forschen und das Verfassen dieser Dissertation waren streckenweise ein einsamer Prozess. Gewissermaßen gibt es zwar auch eine Interaktion mit dem Text – aber nun ja, man sitzt letztlich doch viele Stunden alleine vor den Büchern, den ausgedruckten Zeitungsartikeln, dem Laptop. Da war es gut zu wissen, dass neben mir auch andere an ihren Dissertationen arbeiten. Birte Klemm und Damira Umetbaeva waren solche Mitstreiterinnen, mit denen ich lange Stunden Seite an Seite in der Bibliothek in Berlin-Mitte verbrachte. Auch im Kolloquium haben wir unsere Arbeiten kommentiert, uns gegenseitig unterstützt und die Fortschritte begleitet, fast immer dabei waren Judith Adamczyk und Annika Schweizer.

Über die Jahre hinweg haben meine engen Freundinnen Angela Penkner, Christine Keplinger und Nina Bellak die meisten Hochs und Tiefs dieser Dissertation recht nah miterlebt und mit mir durchgehalten. Merci ihr Lieben!

Und Martin Jabs, meinem Lieblingslockenkopf, danke ich im konkreten Zusammenhang mit dieser Arbeit fürs Lesen und Kommentieren des zweiten Kapitels und die Unterstützung bei den Grafiken – im größeren Zusammenhang unseres Gemeinsam-Seins hoffe ich, dass wir lebenslang nicht aufhören, voneinander und uns kennenzulernen.

1 Einleitung

Ab den 1970er-Jahren geriet lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept verstärkt in den Fokus des internationalen Bildungsdiskurses. Bis das Konzept auf nationaler Ebene von der Politik aufgegriffen wurde und sich in entsprechend ausgerichteten Strategien zur Gestaltung von Bildungssystemen widerzuspiegeln begann, dauerte es weitere 25 Jahre. Die Europäische Union schuf mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (2000) ein Grundlagenpapier für die Entwicklung nationaler Strategien zum lebenslangen Lernen in den Mitgliedstaaten. Auch die österreichische LLL:2020-Strategie (2011) orientiert sich an diesem Dokument.

Die akademische Reflexion zum lebenslangen Lernen startete ebenfalls Anfang der 1970er-Jahre, wobei sich die Forschung vorerst auf den Bereich der Erwachsenenbildung konzentrierte (bspw. entstanden in diesem Jahrzehnt an rund der Hälfte der deutschen Hochschulen Lehrstühle für Erwachsenenbildung; Schmitz/Tietgens 1984: 13). Die intensive, umfassende Forschung zu lebenslangem Lernen setzte jedoch erst ab Mitte der 1990er-Jahre in der Erziehungswissenschaft ein. Zur Geschichte des Konzepts des lebenslangen Lernens und seiner bildungspolitischen Entwicklung liegen mehrere Arbeiten vor, in denen die „Karriere einer Leitidee“ (Kraus 2001) und die Veränderungen des Konzepts im Laufe der Jahrzehnte ausführlich dargestellt sind (Hof 2009, Dewe/Weber 2007, Kuhlenkamp 2010). Aus der Perspektive der Medien- und Kommunikationswissenschaft wird das Thema lebenslanges Lernen u. a. im Hinblick auf die Integration von Medien in Bildungsprozessen und die Mediendidaktik aufgegriffen. In den vergangenen Jahren stieg aber auch das Interesse an einer kulturwissenschaftlich orientierten Forschung zur Mediatisierung der Gesellschaft, die sich mit den sozialen und kulturellen Auswirkungen des Medienwandels und damit implizit oder explizit auch mit gesellschaftlichem Lernen auseinandersetzt (Bauer 2008, 2014; Krotz 2007, 2015). Diskursanalytisch ausgerichtete Arbeiten zur Konstruktion des Konzepts des lebenslangen Lernens aus medien- und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive liegen bisher jedoch nicht vor. Auf diese Forschungslücke will die vorliegende Arbeit reagieren.

Erkenntnisinteresse und Ziele der Arbeit

Das Forschungsinteresse dieser Dissertation orientiert sich am öffentlichen, medial vermittelten Diskurs zum lebenslangen Lernen, indem kollektive Vorstellungen des Lernens über die Lebensspanne produziert sowie soziale Subjekte in einer bestimmten Weise konstruiert und gesellschaftlich verortet werden. Der Diskurs vollzieht sich auf

verschiedenen horizontal gelagerten Diskursebenen, wie z. B. im Bereich der Wissenschaft oder Bildungspolitik. Zur bildungspolitischen Konzeptualisierung des lebenslangen Lernens existieren bereits einige diskursanalytisch angelegte Forschungsarbeiten (Rothe 2011, Rausch 2015), an die die vorliegende Arbeit mit ihrem Fokus auf der Medienkommunikation anschließt.

Die Ebene der Medien blieb in der diskursorientierten Forschung zum Thema lebenslanges Lernen bisher unberücksichtigt, obwohl ihre bedeutsame Rolle in der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit und in der Verbreitung kollektiver Wissensvorräte weitgehend akzeptiert ist. Insbesondere zeigt sich ihre Relevanz vor dem Hintergrund der zunehmenden Mediatisierung der Gesellschaft – also der ständigen und umfassenden Durchdringung der Lebenswelt mit vielfältigen Formen der Medienkommunikation. Auf der empirischen Grundlage der österreichischen Berichterstattung zum lebenslangen Lernen im Zeitraum von 2000 bis 2013 fokussiert die Forschungsarbeit die Konstruktion des lebenslangen Lernens in der Mediengesellschaft und erweitert damit die vorrangig erziehungswissenschaftlich geprägte Forschung zu diesem Thema um eine medien- und kommunikationswissenschaftliche Perspektive.

Die Arbeit interessiert sich nicht für eine ontologische Bestimmung im Sinne einer Suche nach dem objektiven Wesen des lebenslangen Lernens, sondern es geht um eine Epistemologie, das heißt, die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Wahrnehmung, Konstruktion und das Wissen über lebenslanges Lernen und die damit assoziierten sozialen Praktiken, Strukturen und Institutionen. In einer mediatisierten Gesellschaft konstituiert sich all das im Zuge der kulturspezifischen Nutzung der Medien. Die Analyse des Printmedienmaterials gibt Aufschluss darüber, welche soziale Ausdifferenzierung eine Gesellschaft, die sich selbst über ihre Medien als lebenslang lernend wahrnimmt, in diesem Beobachtungs- und Beschreibungsprozess vornimmt. Konkret bedeutet dies, dass das Untersuchungsobjekt der vorliegenden wissenschaftlichen Analyse nicht direkt „die Gesellschaft an sich“ ist, sondern ihre (sich u. a. in Zeitungsberichten manifestierende) Selbstbeobachtung. Es handelt sich also um eine Beobachtung zweiter Ordnung: Untersucht wird, wie die Gesellschaft sich über die Medien selbst beobachtet, beschreibt und im Prozess der Kommunikation kontinuierlich (neu) konstituiert.

Ausgehend davon, dass in einer mediatisierten Welt nur mehr diejenigen das soziale Geschehen verstehen und rekonstruieren können, die auch die Medien verstehen (Bauer 2008: 16f., Krotz 2015: 447), erschließt sich, dass ein umfassendes Verständnis des Konzepts des lebenslangen Lernens nur dann zustande kommt, wenn lebenslanges Lernen auch im spezifischen Diskurs der Mediengesellschaft untersucht wird. Das ist der Beitrag der vorliegenden Arbeit.

Forschungsfragen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

- *Wie wird lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft diskursiv konstruiert?*

Zudem unterstützen folgende Fragen die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage:

- *Wie gestaltet sich der thematische Diskursverlauf?*
- *Welche medienspezifischen Frames entsprechen dem thematischen Diskursverlauf?*
- *Welche Formen der sozialen Differenzierung zeigen sich in Bezug auf das Konzept des lebenslangen Lernens im medialen Diskurs? Wie gestaltet sich die Konstruktion von Subjekten und deren gesellschaftliche Positionierung?*
- *Welche normativen sozialen Praktiken, Steuerungsmechanismen und Machtbeziehungen manifestieren sich im Diskurs der Mediengesellschaft?*
- *Welche zentralen Formationen des lebenslangen Lernens können im Diskurs der Mediengesellschaft rekonstruiert werden?*

Zur Beantwortung dieser Fragen erfolgt die Untersuchung der Berichterstattung österreichischer Printmedien anhand der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Der Prozess der Grob- und Feinanalyse orientiert sich an der Grounded Theory. Um der Charakteristik des Materials (öffentlich, massenmedial vermittelt) zu entsprechen, wird auch der Framing-Ansatz aus der Medien- und Kommunikationswissenschaft in die Analyse integriert. Dies ermöglicht es, ausgehend von den Ergebnissen der wissenssoziologischen Diskursanalyse, die Interpretationen des lebenslangen Lernens auch innerhalb des Medienkontextes zu erschließen und sogenannte Frames – verstanden als eine Art mediale Deutungsmuster – für Medieninhalte zu identifizieren.

Gliederung der Arbeit

Kapitel 2 setzt sich mit dem spezifischen gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext des lebenslangen Lernens auseinander. Die Integration des internationalen und europäischen Rahmens, auf den sich die nationale Bildungspolitik wesentlich bezieht, wird als notwendig erachtet, um die diskursive Konstruktion des lebenslangen Lernens in der österreichischen Mediengesellschaft verstehen zu können. Ebenso ist der in dieser Untersuchung fokussierte Zeitabschnitt (2000 bis 2013) sinnvoller Weise nicht isoliert zu betrachten, sondern innerhalb eines historischen Kontexts, das heißt, unter Einbezug der Entwicklungsgeschichte des lebenslangen Lernens in Österreich.

Neben bildungspolitischen Dokumenten bietet auch der wissenschaftliche Diskurs wichtige Referenzpunkte für die Konstruktion des lebenslangen Lernens auf der Ebene der Medien. In *Kapitel 3* folgt daher ein umfassender Überblick über den Stand der

wissenschaftlichen Forschung zum lebenslangen Lernen. Die Darstellung beleuchtet wissenschaftstheoretische Rahmungen, die soziale Dimension des lebenslangen Lernens wie auch diskurstheoretische Perspektiven.

Kapitel 4 dient dazu, die Arbeit metatheoretisch zu verorten und beschäftigt sich aus einer konstruktivistischen, wissenssoziologischen Perspektive mit der Frage der Konstruktion von Wissen. Der zweite Teil dieses Abschnitts widmet sich – im Sinne einer kommunikations- und medienwissenschaftliche Kontextualisierung des Forschungsgegenstandes – der Mediatisierung der Gesellschaft und der Besonderheit medial verorteter Diskurse.

Auf der Grundlage dieser wissenschaftstheoretischen und methodologischen Klärung folgt in *Kapitel 5* die Beschreibung der wissenssoziologischen Diskursanalyse, die wesentlich das methodische Vorgehen dieser Untersuchung prägt sowie eine Darstellung des Framing-Ansatzes, der die diskursanalytische Forschung ergänzt. Im Anschluss daran wird der eigene Forschungsprozess von der Gegenstandsbestimmung bis hin zur Feinanalyse der Daten schrittweise nachvollziehbar erläutert.

Kapitel 6 dient der Darstellung der Forschungsergebnisse, welche quasi in drei Akten vonstatten geht: Zuerst erfolgt das Erfassen des thematischen Spektrums des Diskurses anhand von fünf Kategorien, die dann in Medienframes integriert werden. Danach folgt eine Beschreibung der vier Steuerungsmechanismen, die zur Verbreitung des lebenslangen Lebens beitragen. Schließlich werden die kompensatorische und die kompetitorische Formation als zwei wesentliche Modelle des lebenslangen Lernens vorgestellt.

Kapitel 7 reflektiert die Forschungsergebnisse unter Rückgriff des dargestellten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses und führt eine emanzipatorische Charakteristik des lebenslangen Lernens als alternative Formation ein, die im Diskurs der Mediengesellschaft jedoch noch unzureichend kommuniziert und konstruiert wird.

2 Entwicklung des lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Programm

Dieses Kapitel befasst sich mit den Entwicklungsschritten des lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Programm auf internationaler, europäischer sowie nationaler Ebene dargestellt. Die politischen Dokumente werden gegliedert nach den wichtigsten Akteuren in diesem Bereich: Europarat, UNESCO, OECD, Weltbank sowie der Europäischen Union. Im Anschluss daran erfolgt eine Auseinandersetzung damit, wie sich solche überstaatlichen politischen Richtlinien und Strategien auf die nationale Bildungspolitik übertragen lassen. Abschnitt 2.2 widmet sich der Entwicklungsgeschichte, den rechtlichen Grundlagen und der gegenwärtigen Politik des lebenslangen Lernens in Österreich. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion und Zusammenfassung der bildungspolitischen Dimension des lebenslangen Lernens.

2.1 Entwicklungsschritte im internationalen und europäischen Kontext

Als Ergebnis der Weltbildungskonferenz in Williamsburg, USA, im Jahr 1967 wurde von Philip H. Coombs eine Weltbildungskrise diagnostiziert, die er in der Diskrepanz zwischen der sich verändernden sozialen, politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Situation und dem unveränderten Bildungssystem begründet sah (Óhidy 2008: 29 f.). Der von ihm auf Basis der Konferenzergebnisse veröffentlichte Bericht „The World Educational Crisis“ (Coombs 1968) löste eine weltweite Debatte über die Erneuerung des Bildungswesens aus und gab den Anstoß zu einer Reihe von politischen Richtlinien und Strategien, von denen dieses Kapitel die wichtigsten vorstellt. Bevor jedoch der Blick auf die neuere Bildungspolitik ab den 1970ern gerichtet wird, auf der in zeitlicher Hinsicht der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt, erfolgt eine knappe Darstellung des historischen Kontexts und der relevanten gesellschaftlichen Veränderungen, die der Entwicklung des heutigen Konzepts des lebenslangen Lernens vorausgehen.

Die Idee des lebenslangen Lernens entstand nicht erst in den späten 1960er-Jahren, sondern lässt sich bis zu den klassischen Lernakademien der Antike in Griechenland und China sowie zu religiösen Schulen im Mittelalter in Europa, dem Mittleren Osten, Afrika und Südasien zurückverfolgen. Gemeinsam war all diesen Bildungseinrichtungen, dass sie für ein Verständnis von Lernen und Gelehrsamkeit als Lebensprinzip eintraten (Carlsen/Haddad 2013: 311). In vormodernen Gesellschaften fand Lernen vor allem im Sinne eines sozialisatorischen Lernprozesses statt, der auf der Tradierung des

Wissens von einer Generation an die nächste basierte. Damit war Lernen stark in konkrete Lebenszusammenhänge eingebunden. Mit dem Übergang zur bürgerlichen, industriellen Gesellschaft der Moderne und mit der damit einhergehenden Entwicklung neuen Wissens und der Erfindung neuer Techniken veränderten sich auch die Prozesse des Lernens. Damit verlor die Teilhabe an Alltagssituationen der Älteren, als wesentlicher Prozess der Wissensaneignung, an Relevanz und Lernen wurde stärker institutionalisiert (Ausbau des Schulwesens, Schulpflicht etc.). Dies ist auch in Zusammenhang mit der zunehmenden Verstädterung während dieser Zeit zu sehen (Hof 2009: 18 f.). Durch grundlegende Veränderungen in der Ausgestaltung von Arbeit in der spätmodernen Gesellschaft (z. B. Verringerung der Lebensarbeitszeit, Technologisierung von Arbeitsplätzen, häufiger Funktions- und Strukturwandel beruflicher Arbeit, diskontinuierliche Erwerbsverläufe), die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts herausgebildet hatten, wuchs lebenslanges Lernen zu einem leitenden Lösungsprinzip der Politik heran. Zusätzlich trieben Entwicklungen wie die zunehmende Individualisierung und die „reflexive Modernisierung“ (Beck 1986) die Verbreitung des lebenslangen Lernens als Bildungs- und Lebensprinzip voran (Hof 2009: 26 ff.) und führten dazu, die Bildungsverantwortung stärker an das Individuum zu delegieren. In modernen Gesellschaften lockerte sich die Bindung des Individuums an soziale Milieus, die Entscheidungsfreiheit der Gesellschaftsmitglieder weitete sich enorm aus und stellte zugleich neue Anforderungen an sie:

Für die Einzelnen führen diese Freiheiten zugleich zu der Notwendigkeit, die je konkrete Lebenssituation zu analysieren und zu gestalten, verschiedene Erfahrungsfelder miteinander zu verknüpfen und zum Teil unvereinbar erscheinende Zumutungen und Anforderungen verschiedener Lebensbereiche in der eigenen alltäglichen Lebensführung auszubalancieren (Hof 2009: 28).

Durch die Industrialisierung und die zunehmende Einführung bürokratischer Strukturen und Prozesse begannen sich soziale Beziehungen und traditionelle Gemeinschaftsstrukturen wie die der Familie zu verändern. Dem Bildungssystem, in dem sich gewissermaßen die grundlegenden Werte einer Gesellschaft widerspiegeln, kam in dieser Phase des sozialen Umbruchs eine besondere Verantwortung zur Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu (Europarat 1971: 5 ff.).

Bis in die 1970er-Jahre wurde das Thema des lebenslangen Lernens vorrangig am Ausbau von Bildungsinstitutionen festgemacht, die nun verstärkt auch den Lernbedürfnissen von Erwachsenen nachkommen sollten. Mit der Entwicklung eines umfassenden Verständnisses von Lernen als einem Prozess, der über die gesamte Lebensspanne, innerhalb und außerhalb formaler Einrichtungen verläuft und sich über eine Vielfalt von Inhalten hinweg erstreckt, wurde diese Engführung später aufgebrochen

(Hof 2009: 32, 57). Durch die zahlreichen gesellschaftlichen Veränderungen wurde die Aneignung immer neuer Kompetenzstrukturen als notwendig erachtet, wodurch lebenslanges Lernen zu einem unumgehbaren Prinzip wurde (Alheit/Dausien 2002: 572 f., Hof 2009: 28).

In der neueren Entwicklungsgeschichte des lebenslangen Lernens können grob drei Phasen differenziert werden:

1) Anfang der 1970er-Jahre brachten die ersten Veröffentlichungen supranationaler Akteure das Konzept des lebenslangen Lernens auf die politische Agenda, in den Folgejahren gewann dieses weiter an Relevanz (Koepernik 2008: 40). In dieser *ersten Phase* der Entwicklung konzentrierte sich die Perspektive des lebenslangen Lernens im öffentlichen und bildungsbezogenen Diskurs vor allem auf die Ausweitung des pädagogisch betreuten Lernens sowie auf die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen in Bildungsinstitutionen. In der Europäischen Gemeinschaft fokussierte sich die Bildungspolitik bis in die 1980er-Jahre vor allem auf die Berufsausbildung und war damit auch auf wirtschaftliche Interessen ausgerichtet. Diese starke Orientierung an der beruflichen Aus- und Weiterbildung manifestierte sich 1975 in der Gründung des „Centre européen pour le développement de la formation professionnelle“ (CEDEFOP¹), das die europäische Kooperation im Bildungsbereich fördern sollte (Dewe/Weber 2007: 85 f.). Die in den 1970er-Jahren veröffentlichten bildungspolitischen Dokumente können mit Kraus (2001: 117) als „Reformkonzepte für das Bildungswesen“ bezeichnet werden „die getragen waren von visionären Ideen“, die sich in späteren Publikationen zum lebenslangen Lernen kaum mehr finden lassen.

2) Gegen Ende der 1970er-Jahre ebte der öffentliche Diskurs zum lebenslangen Lernen durch die wirtschaftliche Rezession wieder ab. Erst in den 1990er-Jahren rückte das Thema auf der politischen Agenda wieder weiter nach oben. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich der Kontext von Bildung verändert und die *zweite Phase* der Entwicklung des lebenslangen Lernens begann: Nun rückten Fragen der Arbeitsmarktsicherung und Wettbewerbsfähigkeit ins Zentrum der politischen Diskussion und es zeigte sich eine stärkere Orientierung am Prinzip des Humankapitals (Kuhlenkamp 2010: 19, Schuetze 2006: 289). Eine erste rechtliche Grundlage für die europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich schuf der Vertrag von Maastricht im Jahr 1993 (Rasmussen 2014a:

¹ CEDEFOP wurde durch den Rat der Europäischen Gemeinschaft eingerichtet, mit dem primären Ziel, die Kommission dabei zu unterstützen, „die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln“ (EG Rat 1975: Art. 2, Absatz 1). Eine zentrale Aufgabe ist, die Dokumentation über die „neuesten Entwicklungen und die Forschungsarbeiten auf den einschlägigen Gebieten sowie über die Probleme hinsichtlich der Strukturen der Berufsbildung“ zu erstellen (EG Rat 1975: Art. 2, Absatz 2).

329). Mit dem „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ (1996) wurde ein weiterer wichtiger Schritt gesetzt, um die europäische Öffentlichkeit für die Bedeutung allgemeiner und beruflicher Bildung über die Lebensspanne zu sensibilisieren. Das Ziel des Europäischen Jahres bestand u. a. darin, durch koordinierte Aktionen und Veranstaltungen die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Wirtschaft zu fördern und die Anerkennung von Befähigungsnachweisen im Bildungsbereich und in der beruflichen Praxis innerhalb der Europäischen Union zu verbessern (EU Parlament/EU Rat 1995). Neben wirtschaftlichen Aspekten und dem Ziel langfristiger Beschäftigungsfähigkeit wird im Beschlussdokument zum Europäischen Jahr auch darauf verwiesen, im Zusammenhang mit lebensbegleitendem Lernen vor allem auch die persönliche Entfaltung der BürgerInnen, Werte wie Solidarität und Toleranz sowie die Partizipation an demokratischen Entscheidungsprozessen gezielt zu fördern (EU Parlament/EU Rat 1995: 45).

3) Die *dritte Phase* der Entwicklung hat ihren Ausgangspunkt bei der Lissabon-Strategie, die der Europäische Rat im Jahr 2000 verabschiedete. Diese formulierte das Ziel, die „Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (EU Rat 2000: Abs. 5). Zur Gestaltung der Bildungspolitik zwischen den europäischen Mitgliedstaaten wurde die ‚offene Koordinierungsmethode‘² (OKM) festgelegt, in der sich zum einen die angestrebte kooperative Art der Zusammenarbeit zeigt und zum anderen die Notwendigkeit eines europäischen Bildungsraumes mit kohärenten nationalen Politiken (Dewe/Weber 2007: 88). Die OKM erleichterte die Entwicklung gemeinsamer politischer Ziele und Maßstäbe der Mitgliedstaaten. Die Lissabon-Strategie legte den Grundstein zur Ausbildung nationaler Strategien zum lebenslangen Lernen und leistete einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung einer abgestimmten, gemeinsamen europäischen Bildungspolitik: „the Lisbon process made education and training a generally accepted policy area for the first time in EU history, and in many respects adult education was given a central role in EU education policy“ (Rasmussen 2014b: 32). Zwar wurden auch Arbeitsprogramme zur allgemeinen Erwachsenenbildung eingerichtet, der Schwerpunkt lag jedoch auf arbeitsmarktrelevanter Weiterbildung, der Förderung von Schlüsselkompetenzen, Berufsberatung und der Anerkennung erworbener Kompetenzen.

² Als Instrument der Lissabon-Strategie bot die „Offene Koordinierungsmethode“ neue Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten, um die „nationalen Politiken auf die Realisierung bestimmter gemeinsamer Ziele auszurichten“ (http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_de.htm).

Nach diesem Überblick über die neuere Entwicklungsgeschichte des Konzepts des lebenslangen Lernens werden nun insgesamt 17 bildungspolitische Strategie- und Positionspapiere auf europäischer und internationaler Ebene deskriptiv erfasst. Daraus ergibt sich eine weitreichende, aktuelle Darstellung der bildungspolitischen Entwicklung des lebenslangen Lernens, die über bereits vorliegende Beschreibungen anderer AutorInnen hinausgeht, die meist einen bestimmten zeitlichen Abschnitt, ausgewählte Akteure oder nur einzelne Dokumente in den Blick nehmen (Kraus 2001, Hof 2009, Kuhlenkamp 2010, Lima/Guimarães 2011, Rothe 2011, Rausch 2015³).

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, gibt es innerhalb der drei beschriebenen Zeitabschnitte eine gewisse Kohärenz im Verständnis von lebenslangem Lernen und in der Prioritätensetzung. Zugleich zeigt sich, dass die jeweiligen Akteure (Europarat, UNESCO, OECD, Europäische Union und Weltbank) auch über diese drei Phasen hinweg eine bestimmte Grundhaltung zu lebenslangem Lernen beibehalten. So weisen bspw. die Papiere der UNESCO durchgehend eine markante humanistische Orientierung auf, während die OECD (ab den 1990ern) und die Europäische Union wirtschaftliche Aspekte stärker in den Vordergrund rücken. Für die vorliegende Arbeit, die den Diskurs zum lebenslangen Lernen in Österreich im Fokus hat, sind insbesondere die Konzepte der Europäischen Union von Relevanz, da sie für Österreich, als Mitgliedstaat, den wohl wichtigsten Orientierungsrahmen in der strategischen Entwicklung und Umsetzung des lebenslangen Lernens bereitstellen.

Die 17 Strategien und Positionspapiere werden im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen, wobei die Dokumente in der untenstehenden Tabelle nach Akteuren gruppiert sind. Ihre Reihenfolge entspricht aufsteigend dem Jahr, in dem sie ihr erstes bildungspolitisches Dokument zu lebenslangem Lernen veröffentlicht haben. Die Do-

³ Kraus (2001) bezieht in ihrer Darstellung insgesamt sechs Dokumente des Europarats, der Europäischen Kommission, UNESCO und OECD im Zeitraum 1971 bis 1996 ein. Hof (2009) bietet eine prägnante Übersicht der bildungspolitischen Entwicklung des lebenslangen Lernens von den späten 1960ern- bis Mitte der 2000er-Jahre, wobei jedoch u. a. die Dokumente des Europarats von Anfang der 1970er-Jahre nicht angeführt sind und sich die UNESCO-Veröffentlichungen auf den Faure- und den Delorsbericht beschränken. Kuhlenkamp (2010) nimmt insgesamt neun internationale bildungspolitische Konzepte aus der Zeit von 1971 bis 2003 in seine Darstellung auf. Lima/Guimarães (2011) beschränken sich in ihrer Beschreibung auf Strategiepapiere der Europäischen Union und der UNESCO. Rothe (2011) geht in ihrer umfangreichen Forschungsarbeit zum bildungspolitischen Programm des lebenslangen Lernens ebenfalls diskursanalytisch vor, wobei ihr Datenkorpus Dokumente auf internationaler, europäischer und deutscher Ebene aus der Zeit von 1968 bis 2007 einschließt (die Dokumente Europarat 1973, UNESCO 1990 und 2000, EU 2001 und 2006 sowie Weltbank 2003 sind hier jedoch bspw. nicht berücksichtigt). Rausch (2015) bietet anhand internationaler bildungspolitischer Dokumente einen Überblick über die Entwicklung des lebenslangen Lernens von 1969 bis 1996 und nimmt in der daran anschließenden diskursanalytischen Untersuchung Dokumente der Europäischen Union von 1999 - 2011 in den Fokus.

kumente des Europarats entstanden beide Anfang der 1970er-Jahre (Phase 1), die sechs Papiere der UNESCO wurden im Zeitraum 1972 bis 2014 publiziert (Phase 1 - 3), die beiden Dokumente der OEDC in den Jahren 1973 und 1996 (Phase 1 - 2), die Europäische Union trat ab Mitte der 1990er als Akteur im Bereich des lebenslangen Lernens in Erscheinung – die sechs hier angeführten Dokumente entstanden zwischen 1995 und 2010 (Phase 2 - 3) und die Weltbank gab einen Bericht im Jahr 2003 heraus, den man damit der 3. Phase der neueren Entwicklungsgeschichte des lebenslangen Lernens zuordnen kann.

Wo dies möglich und hilfreich ist, wird bei der folgenden Beschreibung der bildungspolitischen Dokumente, insbesondere im Hinblick auf die kontextuelle Einbettung, Sekundärliteratur hinzugezogen. Ein vergleichend-analytischer Blick auf die Dokumente folgt am Ende des Kapitels im Rahmen der Zusammenfassung und Diskussion.

Akteur	Jahr	Titel
Europarat	1971	Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy
Europarat	1973	Permanent Education. The basis and essentials
UNESCO	1972	Faure-Bericht „Learning to be“
UNESCO	1990	World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs
UNESCO	1996	Delors-Bericht „Learning: The Treasure within“
UNESCO	1997	Adult Education: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future
UNESCO	2000	The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments
UNESCO	2014	Position Paper on Education Post-2015
OECD	1973	Recurrent Education: A Strategy for lifelong Learning
OECD	1996	Lifelong Learning for all
EU	1995	Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft
EU	2000	Memorandum über Lebenslanges Lernen – Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen
EU	2001	Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen
EU	2006	Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen
EU	2009	Strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020“)
EU	2010	EUROPA 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum
Weltbank	2003	Lifelong Learning and the Global Knowledge Economy

Tab. 1: Übersicht der ausgewählten bildungspolitischen Dokumente auf internationaler und europäischer Ebene

2.1.1 Europarat

„Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (1971)

Der vom Europarat⁴ veröffentlichte Bericht beginnt mit der Frage „What are the individual's needs today?“ (Europarat 1971: 5) und verweist damit schon eingangs auf eine lerner-zentrierte Auseinandersetzung mit Bildungsfragen, die u. a. die sich verändernden Funktionen und Rollen von Lehrpersonen (als unterstützende FührerInnen, BeraterInnen, ForscherInnen und MediatorInnen) thematisiert. Als zentrales methodologisches Prinzip liegt der Publikation die Idee des selbstgesteuerten Lernens zugrunde (Óhidy 2008: 31). Der thematische Schwerpunkt richtet sich auf den Bereich der allgemeinen und beruflichen Ausbildung, ergänzend dazu führt sie als relativ neues Feld die Erwachsenenbildung ein. Die umfassende Erweiterung des Bildungswesens mit verbesserten, flexibilisierten und individualisierten Lernmöglichkeiten wird als wesentliches Ziel verfolgt (Kuhlenkamp 2010: 15).

Das Dokument baut auf einem stark humanistisch ausgerichteten Bildungsbegriff auf und versteht Bildung als Interaktionsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft, indem das Individuum persönliche Werte entwickelt, die mit der (sich ebenfalls im Wandel befindenden) Kultur der Gesellschaft übereinstimmen können, aber nicht müssen. Aus diesem Verständnis heraus sind auch Bildungsziele formuliert, in denen Wirtschaftswachstum und Wettbewerb noch eine untergeordnete Rolle spielen. Wirtschaftliches Wachstum und der Erwerb von Wissen werden nicht als eigentlicher Zweck „permanenter Bildung“ gesehen, sondern als Grundbedingung und Instrument zur Verbesserung der Gesellschaft und zur Förderung eines friedlichen Miteinanders. Bildung sollte die kreative Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und das Feingefühl fördern und generell als wechselseitiger Interaktionsprozess verstanden werden (Europarat 1971: 31). Der Zweck von Bildung ist nach diesem Verständnis, die Förderung der Entwicklung freier Individuen und aktiver Mitglieder der Gesellschaft:

„The aim of permanent education is to make every person better able to understand the technical, social and cultural world that surrounds him and to become independent, that is, able to find his own place in his environment and to influence it, for it is by understanding the interplay between the development of society and his own that a person can become in a real sense an agent of change“ (Europarat 1971: 61).

⁴ Konkret wurden die beiden „Permanent Education“-Berichte aus den Jahren 1971 und 1973 in Zusammenarbeit mit dem „Council for Cultural Cooperation“ (CCC) verfasst, welcher 1962 durch den Europarat eingerichtet worden war. Im Bildungsbereich bestanden die Ziele des CCC in erster Linie darin, Bedingungen für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für junge EuropäerInnen, unabhängig von ihrem sozialen oder akademischen Status, zu schaffen und die Anpassung von Individuen an sich wandelnde politische und soziale Bedingungen zu erleichtern (Europarat 1973).

Neben der persönlichen Entwicklung des Individuums tritt in dem Bericht auch die Ökonomie als wichtiger Begründungsbereich hervor: Der durch die Industrialisierung eingeleitete gesellschaftliche Wandel wird vom Europarat im Hinblick auf drei wesentliche Grundbedürfnisse des Menschen problematisiert: Sicherheitsbedürfnis, Wunsch nach Selbstverwirklichung und Bedürfnis, an kollektiven Aktivitäten teilzuhaben (Kraus 2001: 59). So findet man den Hinweis darauf, dass Wissen durch den technischen Fortschritt immer rascher überholt und Bildung auch in Zusammenhang mit Arbeitsplatzsicherheit zu sehen sei. Das Dokument enthält auch einen Abschnitt zur Finanzierung des lebenslangen Lernens – hier noch eindeutig der Verantwortung des Staates zugeschrieben. Insbesondere wird auch der Bereich der Erwachsenenbildung berücksichtigt:

The ultimate objective is to provide everyone embarking on working life (...) with an *education-cheque* entitling them to life-long continuing education by means of a flexible system of alternation between work and study. This education-cheque should cover all the expenses (...) and should, in particular, fully make up any loss of earnings suffered owing to resumption of education (Europarat 1971: 50, Hervorhebung im Original).

Permanent Education. The basis and essentials (1973)

Ausgangspunkt dieses Konzeptpapiers des Europarates waren die substanziellen gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Diskrepanz zwischen neuen Anforderungen an Bildung und traditionellen Bildungssystemen in Europa deutlich machten. Als Gründe für die mit der „postindustriellen Gesellschaft“ einhergehenden Veränderungen von Arbeitsanforderungen werden die zunehmende Automatisierung sowie das Wachstum des tertiären Sektors identifiziert. Diese Entwicklungen führten zu einem Übergang von einer stark arbeitszentrierten Kultur, die sich durch hohe Spezialisierung am Arbeitsmarkt auszeichnete, hin zu einer neuen Phase, in der sich die Beziehung zwischen Arbeit, Lernen und Freizeit veränderte und Lernen (gesehen als Bindeglied zwischen Arbeit und Freizeit) an Bedeutung gewann. Das Konzeptpapier prognostiziert, dass spezialisierte Berufsbilder an Kontur verlieren und zunehmend durch eine Abfolge mehr oder weniger funktionaler Beschäftigungen abgelöst werden (Europarat 1973: 2).

Das Dokument folgt einem Verständnis von Kultur als etwas, das einerseits Menschen schaffen und andererseits dem Individuum und der Gesellschaft Beständigkeit und Sicherheit vermitteln soll. Lernprozesse sieht es als Basis für die Kontinuität und Veränderung von Kultur. Damit geht ein verändertes Verständnis von Bildung einher, das nicht primär die Formung oder Kultivierung des Menschen in den Mittelpunkt stellt, sondern Bildung ausgehend von den Herausforderungen des kulturellen Wandels denkt:

In former days education merely served the purpose of changing unformed persons to make them conform to the continuities of the established culture in which they were growing up. Nowadays education must be an agent of change operating at three different levels: individual, society and culture (Europarat 1973: 5 f.).

In diesem Zusammenhang werden Fragen nach der Anpassungsfähigkeit des Individuums und der Bewahrung von Identität aufgeworfen. Wandel impliziert nicht automatisch Bildung im weiteren Sinne. Voraussetzung für Lernprozesse ist ein Bestreben, den Wandel selbst aktiv zu gestalten, anstatt sich ihm passiv unterzuordnen. Bildung zielt in diesem Sinne auf die Anpassungsfähigkeit an eine unsichere Zukunft ab: „*Know-how*’, even humanised by *‘know how to be’*, is no longer enough in a changing society; it is the ability to *‘know how to become’* that has to be developed” (Europarat 1973: 7, Hervorheb. durch die Verf.). Im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit wird hier darauf verwiesen, dass in Zukunft das Risiko der Arbeitslosigkeit nicht auf einem zu geringen Angebot an Arbeitsplätzen beruht, sondern auf der fehlenden Anpassungsfähigkeit an neue technologische Anforderungen (Europarat 1973: 8 f.). In dieser geforderten Fähigkeit zur Anpassung spiegelt sich die Verschiebung der Verantwortung für die Sicherung von Arbeitsplätzen wider, die der Staat auf das Individuum überträgt.

2.1.2 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Faure-Bericht „Learning to be“ (1972)

Mit der Publikation „Learning to be“ legte die UNESCO im Jahr 1972 den Grundstein für ein neues Verständnis von Lernen und Bildung. Die nach ihrem Vorsitzenden benannte „Faure-Kommission“ der UNESCO wurde in Folge der Studentenproteste Ende der 1960er-Jahre einberufen. Der daraus hervorgegangene „Faure-Bericht“ entstand damit in einer Zeit, in der eine Desillusionierung im Hinblick auf die Schulen als funktionsfähige Bildungsinstitutionen um sich griff. Die Kritik der Studentenbewegung bezog sich vor allem auf Zweifel, dass Schulen ihrem Auftrag, die soziale Gerechtigkeit und Kohärenz sowie eine bessere Verteilung von Ressourcen herbeizuführen, tatsächlich gerecht werden (Borg/Mayo 2005: 204). Die wissenschaftliche Literatur bezeichnet den Faure-Bericht weitgehend als das erste umfassende Dokument, dass das Konzept der „lebenslangen Bildung“ darlegt. Er stellt einen Bruch mit dem bis dahin vorherrschenden Bildungsverständnis dar, das sich auf den Bereich der formalen Bildung beschränkte, und kann in diesem Sinne durchaus als radikal angesehen werden. Nicht nur betont der Faure-Bericht, wie wichtig das Lernen über die Lebensspanne in forma-

len wie non-formalen⁵ Kontexten für eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen und die Förderung von Demokratie ist, er plädiert auch für eine gerechte Verteilung von Ressourcen für den formalen und non-formalen Bildungssektor (Lima/Guimarães 2011: 117 ff.).

Der Faure-Bericht vertritt damit eine egalitäre Bildungspolitik, die auf dem Konzept der lebenslangen Bildung (lifelong education) und dem Prinzip eines Rechts auf Bildung für alle BürgerInnen aufbaut (Carlsen/Haddad 2013: 312). In diesem Verständnis von lebenslangem Lernen als Menschenrecht steckt der essenzielle Wert des Faure-Berichts (Boshier 2012: 706 f.). Bildung sollte demnach allen, unabhängig von ihrem gesellschaftlichen Status oder ihrem Alter, gleichermaßen zugänglich sein: „The Faure report formulated the philosophical-political concept of humanistic, democratic and emancipatory system of learning opportunities for everybody, independent of class, race or financial means, and independent of the age of the learner“ (Schuetze 2006: 290). Für die Umsetzung des „demokratisch-emanzipatorischen Modells“ (Lima/Guimarães 2011: 119), im Sinne einer Förderung individueller Freiheit und gesellschaftlich demokratischer Verhältnisse, wurde eine grundlegende Veränderung sozialer Strukturen als notwendig erachtet: „Educational structures must be remodelled, to extend widely the field of choice and enable people to follow lifelong education patterns (Faure et al. 1972: 79).

Zwar ist der Bericht grundlegend an humanistischen und demokratisch-egalitären Werten ausgerichtet, zugleich wird aber auch hier bereits der wechselseitige Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem und dem wirtschaftlichen Fortschritt hervorgehoben. Das folgende Zitat erinnert zum Ende hin an Formulierungen des Humankapital-Ansatzes:

If we take an over-all look at the evolution of educational activity through time, we soon see that progress in education accompanies economic progress and, consequently, evolution in production techniques (...). When economic progress assumes a certain pace, the educational system naturally tends to dispense an increasing amount of knowledge to an increasing number of people, since more elaborate processes of production require more highly skilled labour, while the labour force itself sparks new technical improvements, and people with inventive and innovative minds emerge from it (Faure 1972: XXI).

Trotz seiner neuartigen Konzepte und einiger konkreter Umsetzungsvorschläge hielt sich der Einfluss des Faure-Berichts (bzw. der damit zusammenhängenden Arbeit der

⁵ In bildungspolitischen Dokumenten und der wissenschaftlichen Literatur werden im Allgemeinen drei Lernmodalitäten unterschieden: Formales, non-formales und informelles Lernen. Eine nähere Beschreibung dieser Modalitäten folgt in Abschnitt 2.4.

UNESCO im Bereich der lebenslangen Bildung) auf die politische Gestaltung in vielen Ländern in Grenzen, was u. a. im idealistischen Optimismus (Jarvis 2007: 68) gesehen werden kann. Mit seinem globalen Anspruch, der für Kuhlenkamp etwas „Utopisches“ ausstrahlt, stellt der Faure-Bericht letztlich eher ein „gesellschaftspolitisches, denn ein im engeren Sinne bildungspolitisches Dokument“ dar (Kuhlenkamp 2010: 17).

World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (1990)

Die Erklärung verabschiedete die Weltkonferenz „Education for all“ (EFA), die im Jahr 1990 einen ernüchternden Blick auf die angestrebte Umsetzung einer Basisbildung für alle wirft. Der starke Fokus auf Basisbildung wird dabei im Sinne einer Förderung des lebenslangen Lernens verstanden: „Basic education is more than an end in itself. It is the foundation for lifelong learning and human development on which countries may build, systematically, further levels and types of education and training“ (UNESCO 1990: 75). Im Gegensatz zu den stärker wirtschaftlich orientierten Dokumenten der OECD und Europäischen Union problematisiert die Welterklärung, bezogen auf wirtschaftliche Belange, nicht die Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit, sondern die Gefahr wachsender Verschuldung und wirtschaftlicher Ungleichheiten zwischen und innerhalb von Staaten. Als schwerwiegende Hemmnisse in der Umsetzung der Basisbildungsförderung gelten Krieg, Zivilkonflikte und die um sich greifende Umweltzerstörung mit den daraus resultierenden schwerwiegenden Folgen (UNESCO 1990: 74).

Delors-Bericht „Learning: The Treasure within“ (1996)

Die Bildungsbedürfnisse im 21. Jh. beschreibt der Delors-Bericht anhand von vier Säulen: Learning to know, Learning to do, Learning to live together und Learning to be. Die Autoren verstehen diese vier, stark humanistisch ausgerichteten Prinzipien des Lernens als untrennbar voneinander und betonen, dass jedem von ihnen im Bildungsbereich die gleiche Wertigkeit zuerkannt werden müsse (Delors 2013: 321). Die erste Säule *Learning to know* bezieht sich auf den Erwerb von Wissensbeständen und die Fähigkeit, ein Leben lang lernen zu können. Insbesondere sei es wichtig, den Wissensdurst von Kindern zu fördern und zu erhalten sowie Drop-Out-Raten im Bildungssystem zu verringern. *Learning to do* bedeutet den Transfer von Wissen in Fähigkeiten und Kompetenzen. *Learning to live together* steht für die Förderung von Toleranz und Offenheit u. a. gegenüber kulturellen und religiösen Werten durch eine breitgefächerte Schulbildung. Die vierte Säule *Learning to be* zielt auf die Entfaltung des kreativen Potenzials eines jeden Einzelnen innerhalb und außerhalb des Schulsystems (Delors et al. 1996: 20f, Delors 2013: 321 ff.).

Grundsätzlich weist der Bericht eine starke Fokussierung auf Schulbildung, Berufsausbildung und Hochschulbildung auf, während der Bereich der Erwachsenenbildung geringere Berücksichtigung findet. Kuhlenkamp (2010: 24) sieht diesen Schwerpunkt auf die Grundbildung in der starken Ausrichtung des Berichts an bildungsrelevante Fragen in Entwicklungsländern begründet, die einen Ausbau des Ausbildungswesens bis hin zum Hochschulsektor nahelegen. Der Delors-Bericht folgt einem weiten Bildungsbegriff, der nicht auf die Förderung des Humankapitals reduziert wird. Demnach müsse Bildung den Menschen helfen, durch ein besseres Verständnis der Welt sich selbst und andere zu verstehen“ (Kuhlenkamp 2010: 22).

Neben der Ausweitung der Primär- und Sekundarbildung sieht der Delors-Bericht auch neue Anforderungen für Universitäten, die zunehmend gefragt sind, ihr Angebot, auch im Hinblick auf berufliche Qualifikationen, die die Anforderungen der Wirtschaft berücksichtigen, zu erweitern. Universitäten werden als zentrale Orte für lebenslanges Lernen erachtet, die sich erwachsenen Studierenden mit Weiterbildungsabsichten öffnen sollten (Delors et al. 1996: 25 f.). Das Dokument betont auch die besondere Rolle von LehrerInnen in der Umsetzung von Bildungsreformen. Durch gezielte Weiterbildungsmöglichkeiten könne man hier eine Verbesserung des Status von LehrerInnen in der Primar- und Sekundarstufe erzielen. Ebenso wird im Sinne einer besseren Integration von benachteiligten Kindern und Erwachsenen in die Gesellschaft eine stärkere Einbindung von LehrerInnen aus Randgruppen als erstrebenswert erachtet (Delors et al. 1996.: 28).

Der Delors-Bericht unterscheidet sich von den meisten anderen Berichten im Kontext von Bildung, da er keine Blaupause für eine Bildungsreform darstellt, sondern einen Rahmen zur Reflexion und Diskussion über die notwendigen Entscheidungen bietet, die bei der Erstellung politischer Richtlinien zu treffen sind (Carlsen/Haddad 2013: 312, Power 1997: 18). In dieser Besonderheit liegt zugleich ein Hauptkritikpunkt an dem Bericht, er sei zu philosophisch bis hin zu utopisch und folglich kaum in die Praxis zu übersetzen: „It is true that the challenges of operationalizing a vision of lifelong learning and of monitoring the quality and relevance of education through the four pillars of learning are daunting as they suppose system-wide frameworks and interdisciplinary approaches“ (Tawil/Cougoureux 2013: 5).

Adult Education: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future (1997)

Die Erklärung entstand aus der fünften internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA) in Hamburg. Ziel war für die Teilnehmenden „to explore together the potential and the future of adult learning, broadly and dynamically con-

ceived within a framework of lifelong learning“ (UNESCO 1997: 2). Darin zeigt sich auch, dass der Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung klar innerhalb des Konzepts des lebenslangen Lernens verortet wird. Die Erklärung „stellt nicht nur ein Plädoyer für Ausweitung und Neuorientierung der Erwachsenenbildung und eine Ergänzung zum Delors-Bericht der UNESCO“ dar, sondern wurde auch im Sinne einer Selbstverpflichtung der KonferenzteilnehmerInnen zur Förderung des lebenslangen Lernens verfasst (Kuhlenkamp 2010: 26). Während die EFA-Erklärung aus dem Jahr 1990 und später daran anschließende Dokumente wie das Dakar-Rahmenprogramm stark den Bereich der Alphabetisierung und Basis-Lebenskompetenzen fokussiert, schließt die Hamburger Erklärung auch die Arbeitsmarktrelevanz des Lernens ein. Auch wenn sich im Hinblick auf die formulierten Ziele klare Überschneidungen mit stärker wirtschaftlich ausgerichteten Strategiepapieren zeigen, in denen die Eigenverantwortung des Einzelnen betont wird, steht in der UNESCO-Erklärung das *Recht* auf Arbeit im Vordergrund. Die in diesem Zusammenhang relevanten Maßnahmen sind unter dem Titel „Promoting the right to work and the right to work-related adult learning“ angeführt (UNESCO 1997: 20).

The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments (2000)

Mit dem Dakar Framework for Action bekräftigte das „World Education Forum“ im April 2000 die Vision der 1990 verabschiedeten UNESCO-Welterklärung zu „Education for all“ (EFA) mit ihrem stark menschenrechtsbasierten Ansatz zu Bildung erneut. Das Dokument baut auf der weltweiten EFA-Evaluierung für Basisbildung auf, aus der zwischen 1999 und 2000 sechs EFA-Rahmenwerke in den UNESCO-Regionen hervorgingen, die in das Dakar Framework for Action integriert sind (UNESCO 2000: 3). Für die Umsetzung der Ziele wird die Entwicklung nationaler Aktionspläne sowie eine Steigerung der Investitionen in Basisbildung gefordert. Die im Rahmenwerk definierten Ziele beziehen sich auf den Bereich der Basisbildung (Alphabetisierung, Rechenkenntnisse sowie wesentliche Lebenskompetenzen) für Menschen in allen Lebensphasen, unter besonderer Berücksichtigung von Chancengleichheit und Armutsbekämpfung.

Position Paper on Education Post-2015 (2014)

Das Positionspapier folgt einer humanistischen Idee von Bildung und sieht diese im Sinne des lebenslangen Lernens: „UNESCO reaffirms a humanistic and holistic vision of education as a fundamental human right and essential to personal and socio-economic development. The objective of such education must be envisaged in a broad lifelong learning perspective“ (UNESCO 2014: 3). Die Schrift sieht als Notwendigkeit für nachhaltige Entwicklung und Friedenssicherung die Ermöglichung und Ermutigung

zum lebenslangen Lernen an. Zugleich verkörpert es das zentrale Prinzip, das die Post-2015-Agenda verfolgt (UNESCO 2014: 4). Die übergreifenden Ziele werden in den prioritären Bereichen der Basisbildung, Sekundar- und Tertiärbildung sowie Berufsbildung gesetzt, ebenso stehen die Qualitätssicherung und Finanzierung im Fokus. Die Ziele sind sehr offen formuliert, um zugleich die globale Vergleichbarkeit und Messbarkeit sowie die nationale Anpassung (d. h. das Verfassen daran angelehnter nationaler Ziele und Messindikatoren) zu ermöglichen (UNESCO 2014: 9).

2.1.3 Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)

Recurrent Education: A Strategy for lifelong Learning (1973)

Das Konzept „Recurrent Education“ der OECD, die als Organisation primär wirtschaftliche Ziele verfolgt, basiert – ähnlich den Vorgänger-Konzepten – auf der Vorstellung, dass Lernende nach der Zeit ihrer Erstausbildung weiterhin regelmäßig in organisierte Lernprozesse eingebunden sind. Flexible und passgenaue Bildungsmöglichkeiten sollten die lange Erstausbildungszeit verkürzen und eigenverantwortliche, selbstgesteuerte Lernprozesse fördern (OECD 1973: 34). Das Dokument greift auch die Problematik ungleich verteilter Bildungschancen auf, welche im herkömmlichen Bildungssystem kaum überwunden werden können, und beabsichtigt, die „Möglichkeiten der Individuen zu verbessern, ihre Fähigkeiten und Lebenschancen mit möglichst geringer Abhängigkeit von den Reglementierungen des Bildungssystems zu entwickeln und die Kluft von Bildungs- und Arbeitswelt zu verringern“ (Kuhlenkamp 2010: 18). Diese betriebene enge Anbindung des Bildungssystems an den Arbeitsmarkt (und damit zusammenhängend die Kooperation zwischen Aus- und Weiterbildung sowie die Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem durch Anerkennungsverfahren) stellt einen Unterschied zu anderen Positionspapieren aus dieser Zeit dar (Kuhlenkamp 2010: 18).

Lifelong Learning for all (1996)

Das Konzept des lebenslangen Lernens entwickelt der OECD-Bericht zu einem umfassenden pädagogischen Paradigma weiter, welches Lernen nicht mehr nur als periodisch verlaufenden Prozess begreift, sondern als etwas, das bestimmend für die Gesamtheit des Lebens wirkt (Óhidy 2008: 34). Bereits im Titel spiegelt sich eine wichtige Veränderung des Diskurses zum lebenslangen Lernen wider: Während in vorangegangenen Publikationen der Schwerpunkt auf der Ausweitung institutionalisierter Lernangebote lag, verschiebt sich der Fokus nun zum Lernen als individuelle Tätigkeit (Hof 2009: 21 f.). Darin wird ein verändertes Lernverständnis deutlich, das Lernen im Sinne eines eigenverantwortlichen Selbstmanagements und nicht als Konsumprozess erfasst. Da-

mit geht eine neue Sichtweise von Lernen als Investition einher, die sich – im Gegensatz zum Konsumprozess – nicht auf eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, sondern auf die Zukunft ausrichtet (OECD 1996: 90, Hof 2009: 22). Der Entwurf schlägt zur Realisierung des Selbstmanagements von Lernprozessen eine Einschränkung von konventionellen Unterrichtsformen zugunsten von selbstgesteuertem Lernen vor. Damit geht auch eine Veränderung der Rollen einher: „Die Lehrenden sollen von Unterrichtenden mehr zu Managern von Lehr- und Sozialisationsprozessen der Lernenden werden“ (Kuhlenkamp 2010: 21). In dem Dokument stehen vorschulische und schulische Bildungseinrichtungen im Zentrum, während Universitäten und Institutionen der Erwachsenenbildung nur eine untergeordnete Rolle spielen.

2.1.4 Europäische Union

Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (Europäische Kommission, 1995)

Das Weißbuch zielt darauf ab, im „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens (1996)“ eine Diskussion über die mit den sozialen und wirtschaftlichen Umbrüchen in der Gesellschaft einhergehenden Wandlungsprozesse anzuregen. Als eine wesentliche Herausforderungen für die sich entwickelnde „kognitive Gesellschaft“ der Zukunft sieht es die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen. Der Umgang mit zunehmend komplexen, unvorhersehbaren Situationen gestaltet sich zur wesentlichen Herausforderung, die dem Individuum neben Grund- und Fachkompetenzen auch neue kognitive Fähigkeiten abverlangt. Für die Anpassung an eine sich verändernde Wirtschaft, an den Arbeitsmarkt und letztlich für die Orientierung innerhalb der Gesellschaft wird die Eignung zum Verstehen und Beurteilen unsicherer Situationen als vorrangiges Kriterium eingeschätzt (EU Kommission 1995: 7). Das Weißbuch orientiert sich sehr stark an wirtschaftlichen Prozessen und am Arbeitsmarkt. So thematisiert es auch die Bekämpfung der Ausgrenzung, primär im Sinne der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt. Grundsätzlich ist das Dokument als „eher wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch, denn bildungspolitisch inspiriert“ (Kuhlenkamp 2010: 20) einzuordnen. Bildung und Lernen werden vorrangig im Sinne der beruflichen Bildung und im Zusammenhang mit dem Konzept des ‚Humankapitals‘ in ihrer Funktion als Beitrag zu Beschäftigung und Wachstum gerahmt (Kuhlenkamp 2010: 20). Zugleich stellt sich Bildung auch als ein entscheidender Faktor sozialer Strukturierung dar:

Die Stellung des einzelnen innerhalb der gesellschaftlichen Beziehungen wird zunehmend von seiner Fähigkeit zum Lernen und der Beherrschung von Grundkenntnissen bestimmt. Der Einstufung *jedes einzelnen nach seinem Wissen und seiner*

Kompetenz wird daher künftig entscheidend sein. Diese relative Stellung, die man als ‚*kognitive Beziehung*‘ bezeichnen kann, wird die Struktur in unseren Gesellschaften immer stärker prägen. (EU Kommission 1995: 7, Hervorhebung im Original).

Das Weißbuch formuliert mehrere Leitlinien zur Förderung des lebenslangen Lernens, in denen die enge Verknüpfung von Lernen, ökonomischen Prozessen und Beschäftigung mehr oder weniger explizit hervortritt. Aufgrund der Notwendigkeit, sich ständig neue Kenntnisse anzueignen, gilt es, die Lust am Lernen bei allen BürgerInnen zu wecken bzw. zu erhalten. Das Bildungssystem sollte sich zur Arbeitswelt hin öffnen, Unternehmen wiederum müssen stärker in die Berufsbildung einbezogen werden. Zur Bekämpfung von Ausgrenzung bedarf es der Förderung von „Schulen der zweiten Chance“ (Schulen in „Problemvierteln“) sowie der Schaffung von Möglichkeiten für den Freiwilligendienst für Jugendliche. Zur Stärkung der europäischen Identität und zur Weiterentwicklung der kulturellen Entfaltung sollte die Mehrsprachigkeit bereits ab dem Kindergartenalter gezielt unterstützt werden. Die Publikation setzt sich dafür ein, Bildungsinvestitionen den steuerlich materiellen Investitionen gleichzusetzen (bspw. durch steuerliche Absetzbarkeit für Unternehmen und „Bildungssparen“ für Personen) (EU Kommission 1995: 46 ff.). Nur einem der fünf Ziele (Bekämpfung sozialer Ausgrenzung) attestiert Schuetze (2006: 293) eine größere gesellschaftliche Relevanz, während die anderen vier eher die Interessen der Wirtschaft bedienen.

Das Weißbuch ist auch im Kontext der Herausbildung einer Informationsgesellschaft und neuen Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien Mitte der 1990er-Jahre zu sehen. Lebenslanges Lernen wird damit auch an den Erwerb bildungsübergreifender, medialer Kompetenzen gekoppelt, die wiederum vorwiegend die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes bedienen sollen (Dewe/Weber 2007: 98, Schuetze 2006: 293).

Memorandum über Lebenslanges Lernen – Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen (Europäische Kommission 2000)

Die Bedeutung einer Orientierung zum lebenslangen Lernen für den Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft wurde in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon im Jahr 2000 bekräftigt. Das Verfassen des Memorandums sollte, im Anschluss an den Rat von Lissabon, die praktische Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens in die Wege leiten (EU Kommission 2000: 3). Ziel war die Ausweitung des lebenslangen Lernens, indem „die Komplementarität zwischen lebenslangem Lernen und Anpassungsfähigkeit durch flexible Gestaltung der Arbeitszeiten und Wechsel zwischen Ausbildung und Beschäftigung genutzt wird“ (EU Rat 2000: Abs. 29). Zusätzlich hebt es auch die Rolle von Unternehmen und Sozialpartnern

in der Durchsetzung des lebenslangen Lernens explizit hervor. Das Memorandum steht einerseits in direktem Zusammenhang mit der Lissabon-Strategie, deren Schlussfolgerungen es aufgreift, zugleich ist es auch ein vorbereitendes Papier für das ein Jahr später veröffentlichte Dokument der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Dewe/Weber 2007: 99 f.).

Aus der Dringlichkeit des lebenslangen Lernens, welche durch die Entstehung einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft sowie durch das zunehmend komplexe soziale und politische Umfeld begründet ist, ergeben sich neue Herausforderungen für das Individuum: Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit an den Arbeitsmarkt, stärkere Eigenverantwortung und gesellschaftliche Teilhabe sowie der Umgang mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt (EU Kommission 2000: 5 f.). Daraus leiten sich zwei Ziele des lebenslangen Lernens ab: Die Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und der Beschäftigungsfähigkeit. Bis zur Jahrtausendwende stand das formale Lernen im Zentrum der politischen Bildungsdiskussion, wodurch auch das Verständnis davon, was überhaupt als Lernen gilt, wesentlich geprägt wurde. Mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ rückten non-formales und informelles Lernen stärker in den Fokus der Politik. Der Begriff „lebenslanges Lernen“ wird um eine „lebensumspannende“ Dimension erweitert, die die Komplementarität formalen, non-formalen und informellen Lernens⁶ unterstreicht (EU Kommission 2000: 9 f.).

Den Kern des Memorandums bilden sechs Schlüsselbotschaften für lebenslanges Lernen, die auf den Erfahrungen aus europäischen Gemeinschaftsprogrammen und dem Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens (1996) beruhen. Im Bereich der Basisqualifikationen soll der gleichberechtigte Zugang zum Lernen und insbesondere zum Erwerb erforderlicher Qualifikationen für gesellschaftliche Teilhabe für alle BürgerInnen verbessert werden. Investitionen in „Humanressourcen“ bedürfen einer deutlichen Erhöhung, um „damit Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital – optimal nutzen“ zu können (EU Kommission 2000: 14). Im Bereich der Lehre müsste man innovative und effektive Lehr- und Lernmethoden für das lebenslange und lebensumspannende Lernen entwickeln. Für die Bewertung des Lernens ist eine Verbesserung der Bemessungsmethoden von Lernbeteiligung und Lernerfolg, einschließlich des non-formalen und informellen Lernens, vorgesehen. Berufsberatung und Berufsorientierung sollen vor allem durch die Nutzung hochwertiger Informations- und Beratungsangebote über Lernmöglichkeiten verbessert sowie, unter Einbezug von Informa-

⁶ Eine ausführlichere Beschreibung zu dieser Kategorisierung von Lernprozessen erfolgt in Abschnitt 2.4.

tions- und Kommunikationstechnologien, Lernangebote in der Nähe der Lernenden geschaffen und damit räumliche Barrieren im Zugang zu Bildung überwunden werden (EU Kommission 2000: 12 ff.).

Wenngleich diese sechs Schlüsselbotschaften in unterschiedliche soziale und wirtschaftliche Bereiche hineinwirken, gibt es durchaus auch kritische Stimmen, die im Memorandum eine grundlegende neoliberale Haltung identifizieren. Borg und Mayo (2005) gehen der Frage nach, in welchem Ausmaß der UNESCO-Diskurs zur lebenslangen Bildung im Memorandum zurechtgebogen wurde, um den aktuellen Ansprüchen der kapitalistischen Ideologie Rechnung zu tragen. Sie weisen darauf hin, dass das Memorandum, wenngleich es sich mit einer humanistischen Fassade schmückt, im Kern einer neoliberalen Ausrichtung folgt, die dazu dient, die Wettbewerbsfähigkeit der Mitgliedstaaten und Beitrittskandidaten im Angesicht der zunehmenden Globalisierung zu steigern.

Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen (Europäische Kommission, 2001)

Die Aufforderung des Europäischen Rates von Feira (2000) zur Entwicklung kohärenter Strategien und praktischer Maßnahmen für „lebenslange Weiterbildung“ für alle bekräftigte die Relevanz des lebenslangen Lernens für die Transformation Europas zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt“ (EU Kommission 2001: 3). Neben dem Memorandum über Lebenslanges Lernen entstanden im Anschluss an den Rat von Lissabon und von Feira weitere grundlegende Positionspapiere für die Umsetzung des lebenslangen Lernens und die Bereitstellung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen – so auch die Mitteilung der EU Kommission „Einen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“⁷. Diese versteht sich als „Orientierungshilfe für die Mitgliedstaaten und Akteure auf allen Ebenen bei der Entwicklung von Strategien für lebenslanges Lernen“ (EU Kommission 2001: 4). Die Mitteilung der EU Kommission ist eine konsequente Fortsetzung des seit dem Weißbuch 1995 aufgenommenen Kurses, mit dem „lebenslanges Lernen zum roten Faden für die Entwicklung der gemeinsamen Bildungspolitik wurde“ (Dewe/Weber 2007: 101).

Als erfolgsentscheidend für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa wird die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den europäischen Institutionen, den Mitgliedstaaten, Sozialpartnern und Nicht-Regierungsorganisationen sowie internatio-

⁷ Zusätzlich fand das Thema lebenslanges Lernen als Querschnittsziel Eingang in weitere europäischen sozial- und arbeitsmarktpolitische Strategien und Initiativen, die zur Schaffung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens beitragen sollten, z. B. in die Europäische Beschäftigungsstrategie (EU Rat 2001).

nen Organisationen wie Europarat, OECD und UNESCO gesehen. Die umfassende Kooperation sollte auch innerhalb der Mitgliedstaaten auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene fortgesetzt werden und alle relevanten institutionellen Akteure von Regierungen, Behörden, Schulen, Hochschulen, Unternehmen, Freiwilligengruppen und den Sozialpartnern bis hin zu VertreterInnen bestimmter Gruppen von Lernenden einschließen (EU Kommission 2001: 12).

Die Mitteilung betont, dass lebenslanges Lernen nicht auf wirtschaftliche Aspekte oder auf den Bereich der Erwachsenenbildung zu reduzieren sei, sondern sowohl die zeitliche Dimension (Lernphase vom Vorschulalter und bis ins Rentenalter) als auch die Vielfalt an Lernformen (formal, non-formal und informell Lernen) berücksichtigt werden sollte (EU Kommission 2001: 3). Um Ungleichheiten abzubauen und die Gefahr sozialer Ausgrenzung zu verringern, strebt man ein „höheres Bildungsniveau und ständige Weiterbildung“ an, was aber die grundlegende Umgestaltung traditioneller Bildungs- und Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten voraussetzt (EU Kommission 2001: 11).

Als Aktionsschwerpunkte sind in der Mitteilung der Kommission sechs Hauptthemen festgelegt, die sich im Wesentlichen mit den Schlüsselbotschaften des Memorandums decken. Bemerkenswert ist dabei, die zunehmende Berücksichtigung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Bereich des lebenslangen Lernens. Als notwendig erachtet wird die Entwicklung eines neuen Konzepts zur *Bewertung des Lernens*, insbesondere der non-formalen und informellen Formen. Verbesserte *Informations- und Beratungsangebote* sollen, unter der Einbindung von IKT, die Orientierung auf dem Bildungsmarkt und damit die Chancengleichheit fördern. *Finanzielle Investitionen* in lebenslanges Lernen muss auch zukünftig großteils die öffentliche Hand tätigen, betont wird zusätzlich die Notwendigkeit der Mittelerhöhung für non-formale Lernangebote (vor allem in der Erwachsenenbildung). Lernende und Lernangebote sollen durch die Schaffung einer *weitreichenden Lernkultur* (lernende Städte, Regionen und lokale Lernzentren) stärker zusammengeführt werden. Lokalen Beratungsdiensten kommt hierfür eine wichtige Mittlerrolle zu. Die ständige Arbeit an der *Verbesserung von Grundqualifikationen* (Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch IT-Kenntnisse, Fremdsprachen, Technikwissenschaften, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten) stellt die Voraussetzung für *aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit* dar. Für die *Verbreitung einer innovativen Pädagogik* werden Lernen am Arbeitsplatz, Projektlernen und Lernen in Studiengruppen als besonders sinnvolle Konzepte genannt, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren und IKT-basiertes Lernen einschließen sollten (EU Kommission 2001: 15 ff.).

Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union, 2006)

Auch in diesem Dokument bildet der soziale und wirtschaftliche Wandel die Hintergrundkonstruktion für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wird seitens der Europäischen Union als notwendig erachtet, damit BürgerInnen sich flexibel an ein von schnellem Wandel und starker Vernetzung gekennzeichnetes Umfeld anpassen können (EU Parlament/EU Rat 2006: 13). Das Dokument enthält eine Empfehlung an alle Mitgliedstaaten, dass diese die „Vermittlung von Schlüsselkompetenzen gegenüber allen Menschen als Teil ihrer lebensbegleitenden Lernstrategien, einschließlich der Strategien zur Vermittlung der Fähigkeit an alle, lesen und schreiben zu können, ausbauen“ sollten (EU Parlament/EU Rat 2006: 11). Der Europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ definiert eben diese als „diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (EU Parlament/EU Rat 2006: 13). Zu den acht im Referenzrahmen festgelegten Kompetenzen zählen: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (EU Parlament/EU Rat 2006: 13).

Nach Dewe und Weber (2007: 102 f.) kann dieses Dokument als Beleg für das „Versagen der Lissabonner Strategie“ gesehen werden, dessen Bestandsaufnahme im Jahr 2005 das Fehlen wesentlicher Schlüsselkompetenzen der EU-BürgerInnen aufzeigte.

Strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’) (Rat der Europäischen Union, 2009)

Der strategische Rahmen ET 2020 baut auf dem – im Anschluss an die Lissabon-Strategie im Jahr 2002 verabschiedeten – Arbeitsprogramm „Education and Training 2010“ (ET 2010) auf, mit dem das erste umfassende Rahmenwerk für europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung geschaffen wurde. Die Kooperation europäischer Länder bezüglich des ET 2010-Programms, des Kopenhagener- und Bologna-Prozesses leiteten weitreichende Erneuerungen im europäischen Bildungssystem ein. Insbesondere gilt dies für die Umsetzung nationaler Reformen für lebenslanges Lernen sowie für die Modernisierung des Hochschulsektors.

Für die europäische Zusammenarbeit im Bereich Bildung und Training sieht ET 2020 vor, im Sinne des lebenslangen Lernens, übergreifend alle Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu integrieren:

Indeed, lifelong learning should be regarded as a fundamental principle underpinning the entire framework, which is designed to cover *learning in all contexts* – whether formal, non-formal or informal – *and at all levels*: from early childhood education and schools through to higher education, vocational education and training and adult education (EU Rat 2009: 3, Hervorhebung EH).

Das Arbeitsprogramm verfolgt vier strategische Ziele: Um *lebenslanges Lernen zu realisieren*, sollen nationale Qualifikationsrahmen entwickelt, die Anerkennung informellen und non-formalen Lernens vorangetrieben und ebenso gezielte Maßnahmen zur *Qualitätssicherung* in der Lehre und in der Leitung von allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen verfolgt werden. Im Sinne der *Förderung von Gleichheit, sozialer Kohäsion und aktiver Bürgerschaft* erhalten alle BürgerInnen gleiche Möglichkeiten, lebenslang notwendige Schlüsselkompetenzen für den Arbeitsmarkt zu erwerben und zu erneuern. Die Berücksichtigung benachteiligter Gruppen sowie die Förderung interkultureller Kompetenzen und demokratischer Werte spielen hier ebenfalls eine Rolle. Zur *Steigerung von Kreativität und Innovation* auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen übergreifende Kompetenzen gefördert sowie Kooperationen zwischen dem Bildungs-, Forschungs- und Unternehmenssektor gestärkt werden (EU Rat 2009: 3 f.).

Um die Arbeit in den Mitgliedstaaten sowie die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung effizienter voranzutreiben, wurden den vier strategischen Zielen im gemeinsamen Umsetzungsbericht der Europäischen Kommission und des Europäischen Rates zu den Zielvorgaben von ET 2020 und Europa 2020 Prioritäten für den Arbeitszyklus 2012-14 zugeordnet (EU Kommission/EU Rat 2012: 17 f.). Diese Prioritäten umfassen u. a. die Zusammenarbeit zur Entwicklung und Koordination nationaler und europäischer Regulierungen im Bildungsbereich. Dazu zählt, neben der Verknüpfung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) mit dem europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), auch die Entwicklung von Lifelong-Learning-Strategien in allen Mitgliedstaaten. Diese sollen „alle Stadien von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung abdecken“, mit dem Schwerpunkt: „Partnerschaften mit den Interessenträgern, Kompetenzentwicklung bei geringqualifizierten Erwachsenen, Maßnahmen, um den Zugang zu lebenslangem Lernen auszuweiten und Dienstleistungen im Bereich des lebenslangen Lernens (Orientierung, Validierung usw.) zu integrieren“ (EU Kommission/EU Rat 2012: 17).

Für die Entwicklung nationaler, regionaler und institutioneller Strategien für lebenslanges Lernen wurde zudem in den Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten festgehalten, dass diese unter Berücksichtigung des sogenannten Wissensdreiecks (Part-

nerschaften zwischen Wirtschaft, Forschung, Bildung und Ausbildung) erfolgen solle, wobei insbesondere die Bedeutung der Hochschulen für die „Verbesserung der für die wissensbasierte Gesellschaft wichtigen Qualifikationen“ hervorgehoben wird (EU Rat/Vertreter der Mitgliedstaaten 2009: 4).

EUROPA 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum (Europäische Kommission, 2010)

Die Europa 2020-Strategie bildet eine Ergänzung zum strategischen Rahmen ET 2020 und wurde als Reaktion auf die 2008 aufgekommene Wirtschafts- und Finanzkrise entworfen. Durch die Krise hatte sich das „wirtschaftliche und politische Umfeld verändert, was zu neuen Ungewissheiten und Zwängen“ führte (EU Kommission/EU Rat 2012: 9). Die Prioritäten und Zielsetzungen des Strategiepapiers sind maßgeblich durch die wirtschaftliche und politische Krisensituation mitbestimmt (EU Kommission 2010).

Europa 2020 kann auch als Nachfolgewerk der Lissabon-Strategie gesehen werden, durch die das lebenslange Lernen in seiner politischen Dimension europaweit beachtlichen Auftrieb erhielt. In der auf Wachstum und Arbeitsplätze ausgerichteten Lissabon-Strategie sind Wissen sowie die daraus entstehenden Innovationen als wertvollste Ressourcen der EU ausgewiesen, mit besonderer Berücksichtigung des globalen Wettbewerbs. Noch stärker als die Lissabon-Strategie richtet sich Europa 2020 auf den Bildungsbereich aus. Beide Strategien markieren einen Wendepunkt im Verständnis von lebenslangem Lernen, d. h., es kam zu einer Abkehr von der ursprünglichen Definition einer inklusiven, lebenslangen und lebensweiten Bildung, während Themen wie Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenzentwicklung und Arbeitsmobilität stärker in den Fokus rückten (Frith et al. 2012: 10). Das Papier betont erneut den engen Zusammenhang zwischen Ausbildung, Berufsbildung und wirtschaftlicher Entwicklung. Die Förderung der Erwachsenenbildung soll eine Stärkung der Humanressourcen bewirken, wobei durch standardisierte Prozesse (z. B. durch den EQR) die Verbindung und Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Segmenten des Bildungs- und Qualifizierungssystems gestärkt werden sollen (Lima/Guimarães 2011: 108).

Bezüglich der Entwicklung einer *intelligenten, nachhaltigen und integrativen* Wirtschaft in Europa forciert das Strategiepapier folgende Prioritäten: die Entwicklung einer auf Wissen und Innovation gestützten Wirtschaft, die Förderung einer ressourcenschonenden, ökologischeren und wettbewerbsfähigeren Wirtschaft sowie die Förderung einer Wirtschaft mit hoher Beschäftigung und ausgeprägtem sozialen und territorialen Zusammenhalt (EU Kommission 2010: 5).

Bildung wird in der Europa 2020-Strategie als relevantes Mittel zur Erreichung der wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Ziele präsentiert. Primär ist Europa 2020

als Wirtschafts- und Wettbewerbsstrategie entworfen, deren Fokus auf der Förderung von Unternehmergeist und Innovation und letztlich auf der Sicherung der internationalen Marktfähigkeit Europas liegt. Bei der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens argumentiert man nicht mehr nur mit dem globalisierungsbedingten sozialen und wirtschaftlichen Wandel sondern leitet die Vehemenz der Situation aus der rezenten Wirtschafts- und Finanzkrise und dem dadurch induzierten steigenden Wettbewerbs- und Konkurrenzdruck auf dem internationalen Markt ab. Vor diesem Hintergrund wird das Bild einer zunehmend risikoreichen Zukunft gezeichnet, in der schneller Wandel, unsicherer Wohlstandserhalt und die Gefährdung der soziale Kohäsion durch ein geringeres Wirtschaftswachstum die europäische Staatengemeinschaft herausfordern und bedrohen:

Die Probleme, mit denen die Union konfrontiert ist, sind wesentlich schwerwiegender als vor der Rezession; unser Handlungsspielraum ist dagegen begrenzt. Außerdem steht der Rest der Welt nicht still. Die wichtigere Rolle der G20 hat die wachsende wirtschaftliche und politische Macht der Schwellenländer vor Augen geführt (EU Kommission 2010: 10).

Daraus werden zwei Optionen für die Zukunft abgeleitet: Entweder notwendige Maßnahmen zu ergreifen, damit die Länder der Europäischen Union ihre „Wettbewerbsfähigkeit zurückgewinnen“ sowie die „Produktivität steigern und längerfristig dem Wohlstand in der Union den Weg bereiten“ oder, die Europäische Union setzt ihren Kurs der „weitgehend unkoordinierten Reformen“ weiter fort und riskiert damit „ein schleppendes Wirtschaftswachstum (...) mit der möglichen Folge hoher Arbeitslosenzahlen, sozialer Spannungen und relativer Bedeutungslosigkeit Europas auf der Weltbühne“ (EU Kommission 2010: 10).

Von den fünf wesentlichen Zielen, die die Europa 2020-Strategie formuliert, bezieht sich eines konkret auf den Bildungsbereich, wobei der Fokus auf der Verringerung der Schulabbrecherquote sowie der Erhöhung der Akademikerquote liegt (EU Kommission 2010: 13). Zur Erreichung des „intelligenten Wachstums“ ist für den Bereich Bildung die Leitinitiative „Youth on the move“ genannt, welche einen gerechteren Zugang zu Bildung, stärkere Mobilität in Ausbildung und Studium sowie verbesserte Beschäftigungschancen für Jugendliche forciert. Unter anderem umfassen die Aufgaben der Kommission die Förderung des Unternehmergeistes durch Mobilitätsprogramme sowie die Anerkennung des informellen und non-formalen Lernens (EU Kommission 2010: 16).

2.1.5 Weltbank

Lifelong Learning and the Global Knowledge Economy (2003)

Der Bericht stellt einen Bruch mit der vorangegangenen Bildungspolitik der Weltbank dar, indem er eine Abkehr von der Einzelbetrachtung der Bildungssektoren bedeutet und diese nun in ihrer Gesamtheit in den Blick nimmt (Kuhlenkamp 2010: 28, Schemmann 2006: 101). Auch Schuetze (2006: 294) hebt diese Neuorientierung der Weltbank hervor: „Looking at the education system in a holistic manner is a relatively new approach since the Bank has traditionally examined sub-sectors in isolation such as higher education (...), and often with respect to specific countries or regions“. Mit dem Bericht sandte die Weltbank ein eindeutiges bildungspolitisches Signal an die Entwicklungs- und Schwellenländer (Kuhlenkamp 2010: 29).

Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird – wie in den europäischen Strategiepapieren – auch hier anhand der sich entwickelnden globalen Wissensökonomie und im Rückgriff auf die Humankapitaltheorie argumentiert. Eine höhere Investition in Humankapital gilt als erfolgsentscheidender Faktor für zukünftiges Wirtschaftswachstum. Der Wandel hin zur Wissensökonomie bildet die Hintergrundkonstruktion, vor der aus sie das lebenslange Lernen als dringende und unausweichliche Aufgabe propagiert:

Change in the knowledge economy is so rapid that firms can no longer rely solely on new graduates or new labor market entrants as the primary source of new skills and knowledge. Schools and other training institutions thus need to prepare workers for lifelong learning. Educational systems can no longer emphasize task-specific skills but must focus instead on developing learners' decisionmaking and problem-solving skills and teaching them how to learn on their own and with others. Lifelong learning is crucial in enabling workers to compete in the global economy (Weltbank 2003: 3).

Für die weitreichende Realisierung des lebenslangen Lernens wird eine grundlegende Veränderung von nationaler Steuerung und Finanzierung des Bildungssystems als notwendig erachtet: „The state will have to play a more pluralistic role in providing, financing and managing education“ (Weltbank 2003: 63). Neben staatlichen Akteuren sollen auch Nicht-Regierungsorganisationen Verantwortung für die Implementierung des lebenslangen Lernens tragen. Vor dem Hintergrund eines stärker dezentral organisierten Regierungshandelns und der Einbindung verschiedener nicht-staatlicher Akteure in die Gestaltung des Bildungssektors wird als größte Herausforderung von Governance die Förderung effizienter Koordinierungsmechanismen sowie die stärkere Fokussierung auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden gesehen (Weltbank 2003: 58 f.).

2.2 Operationalisierung des lebenslangen Lernens: Von der europäischen Bildungspolitik zu nationalen Strategien

Den im vorherigen Abschnitt beschriebenen bildungspolitischen Dokumenten internationaler und europäischer Akteure ist gemeinsam, dass sie auf nationalstaatlicher Ebene eine Wirkung entfalten wollen. Im folgenden wird nun beschrieben, in welcher Weise diese Strategien in die nationale Bildungspolitik hineinwirken und welche Herausforderungen sich bei der Operationalisierung und Implementierung des Konzepts des lebenslangen Lernens im nationalen Kontext stellen. Schließlich geschieht der Transfer bildungspolitischer Konzepte nicht in einem leeren Raum, sondern innerhalb spezifischer wirtschaftlicher, rechtlicher, kultureller und historischer Rahmenbedingungen.

Die in den europäischen und internationalen Strategiepapieren entwickelten Ideen zum lebenslangen Lernen, die Argumentationen zur ökonomischen und gesellschaftlichen Notwendigkeit sowie die formulierten Ziele und Benchmarks finden sich in ähnlicher Ausgestaltung in zahlreichen nationalen Strategiepapieren wieder⁸. Die Adaptierung solcher Strategiepapiere als direkte Übertragung von einer Ebene auf eine darunterliegende zu verstehen, wäre jedoch stark simplifiziert, da Konzepte zum lebenslangen Lernen und entsprechende Arbeitsprogramme auf nationaler Ebene nicht in einem unbesetzten Feld realisiert werden, sondern sie die Integration in ein bestehendes Bildungssystem schaffen müssen – bzw. radikal gedacht – ein solches auch ersetzen könnten. Zudem bestimmen der jeweilige nationale, kulturelle Rahmen und die Art und Weise, wie das Bildungswesen im jeweiligen Land historisch gewachsen ist, wesentlich, wie lebenslanges Lernen als neues bildungspolitisches Paradigma konkret anschlussfähig und zu verwirklichen ist. In politischen Richtlinien der internationalen und europäischen Akteure bleiben die Ausführungen, wie lebenslanges Lernen zu realisieren sei, laut Kühlenkamp (2010: 30) weitgehend „diffus“. So wurde bspw. der Delors-Report von vielen Seiten kritisiert, weil er insbesondere in den Schlussfolgerungen zu philosophisch und zu wenig an der praktischen Umsetzung orientiert war⁹.

Die Operationalisierung der Idee des lebenslangen Lernens sowie die Implementierung des Konzepts innerhalb nationaler und lokaler Kontexte gestalten sich für Akteure in

⁸ Vgl. dazu eine Sammlung nationaler Strategiepapiere zu lebenslangem Lernen des UNESCO Institute for Lifelong Learning: <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policy-analysis/collection-lifelong-learning-policies-and>

⁹ Im Zusammenhang mit diesen Vorwürfen weisen Tawil und Cougoureux (2013: 5) darauf hin, dass mit dem „Discussion kit“ der Kanadischen UNESCO-Kommission (1997) gezielt ein Werkzeug für die weitreichende Diskussion der Visionen des Delors-Reportes und deren Übersetzung auf eine praktische Handlungsebene entworfen wurde.

der Bildungspolitik durchaus herausfordernd. Zur Umsetzung der EU-Politik auf nationaler Ebene wurden die Mitgliedstaaten – ausgehend von der Lissabon-Strategie – dazu aufgefordert, umfassende nationale Strategien zum lebenslangen Lernen zu entwickeln und umzusetzen. Dabei hielt man die Nationalstaaten im Sinne des demokratischen Prinzips zur Einbindung der Sozialpartner, Zivilgesellschaft, der Privatwirtschaft sowie lokaler und regionaler Behörden an (Holford/Mleczko 2013: 33 f.). Die Adaptierung internationaler Strategien, ohne ausreichende Berücksichtigung des spezifischen nationalen Kontexts, kann dazu führen, dass Bildungskonzepte zwar auf politischer Ebene eingeführt werden, ihre Realisierung jedoch an den historisch gewachsenen, nationalen und lokalen Gegebenheiten scheitert. Bei diesem Phänomen – auch „Policy-Borrowing“¹⁰ bezeichnet – werden überstaatliche Strategien oder Richtlinien anderer Nationalstaaten kopiert ohne diese entsprechend der Bedingungen des eigenen Landes anzupassen. Policy Borrowing begünstigt die Verbreitung von Konzepten des lebenslangen Lernens über Ländergrenzen hinweg und führt zudem zur Entwicklung einer homogenen Rhetorik.

Ein Beispiel für die rhetorische Anpassung und die länderspezifische Einführung des Konzepts des lebenslangen Lernens bietet Ioannidou (2014: 208 f.), die anhand eines Educational Governance-Ansatzes die Umsetzung internationaler Bildungskonzepte auf nationaler Ebene¹¹ untersuchte. Darin bestätigte sie, dass lebenslanges Lernen zum neuen Master-Narrativ geworden ist und auf politisch-rhetorischer Ebene die nationale Diskussion beinahe gänzlich die Rhetorik der EU und der OECD widerspiegelt: „In the political rhetoric in all three countries, lifelong learning is considered as a vehicle for the promotion of both active citizenship and employability“ (Ioannidou 2014: 209). Trotz der einheitlichen politischen Rhetorik und der Tatsache, dass sich lebenslanges Lernen zu einer globalen Norm und einem Teil des Bildungsnarrativs entwickelte, zeigen sich bei den Auffassungen des lebenslangen Lernens sowie der damit zusammenhängenden Steuerung und Prioritätensetzung hingegen länderspezifische Unterschiede.

Ein weiteres Beispiel für den bedeutenden Einfluss des gesellschaftlichen und historischen Kontextes auf die Entwicklung und Implementierung von Lifelong-Learning-Policies auf nationaler Ebene ist eine von Rasmussen (2014a) durchgeführte, vergleichende Studie zwischen Dänemark und Portugal. Die Länder unterscheiden sich in we-

¹⁰ Eine ausführliche Darstellung des Phänomens des „Policy Borrowing“ im Bereich der Bildungspolitik bietet der Sammelband „Policy Borrowing and Policy Lending in Education“, hrsg. von Steiner-Khamsi/Waldow (2012).

¹¹ Die empirische Untersuchung fokussierte die drei EU-Länder Deutschland, Finnland und Griechenland sowie die Europäische Union und die OECD als suprastaatliche Akteure (Ioannidou 2014: 204).

sentlichen Aspekten: Portugal verfügt, im Gegensatz zu Dänemark, über ein deutlich schlechter ausgestattetes staatliches Wohlfahrtssystem, der Lebensstandard und das Bildungsniveau in Portugal liegen niedriger und das öffentliche Bildungssystem hinkt in seiner Entwicklung dem dänischen hinterher. Die EU-Bildungspolitik hatte im Vergleich zu Dänemark einen deutlich größeren Einfluss auf die Entwicklung und Umsetzung des lebenslangen Lernens in Portugal, was Rasmussen (2014a: 341) darauf zurückführt, dass Portugal viel stärker auf die wirtschaftliche Unterstützung des Europäischen Sozialfonds angewiesen war. Zwar erfuhr dadurch die Erwachsenenbildung durch neue Richtlinien und Aktivitäten einen erheblichen Bedeutungszuwachs, zugleich scheint es aber so, als wäre die EU-Politik zu unreflektiert übernommen worden, ohne sie auf die konkreten Bedürfnisse der portugiesischen Bevölkerung anzupassen. Als Beispiel hierfür führt Rasmussen an, dass es einen starken Fokus auf der Anerkennung nicht formal erworbener Kenntnisse gibt, zugleich jedoch erhebliche Schwierigkeiten und Defizite in der Umsetzung dieser Regelungen bestehen. Die mangelnde Anpassungsfähigkeit identifiziert er als übergeordnetes Problem der EU-Politik: „EU policies tend to define educational quality and usefulness through general models developed by the major member states and their experts, rather than allowing for multiple models reflecting different European societies“ (Rasmussen 2014a: 341).

Im Hinblick auf die beiden angeführten Beispiele stellt sich auch die Frage, wie man die Transformation von nationalen Bildungssystemen hin zu Systemen des lebenslangen Lernens misst. Zwar können eingeführte Maßnahmen und Kompetenzsteigerungen anhand von Indikatoren erfasst werden, die Aussagekraft dieser Ergebnisse für Veränderungen im Bildungssystem ist dennoch schwer einzuordnen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass unter dem Schlagwort des lebenslangen Lernens eine Vielzahl bildungsrelevanter Maßnahmen, Strukturen und Steuerungsmechanismen zusammengefasst wird, die nicht immer unmittelbar mit der bildungspolitischen Idee des lebenslangen Lernens verknüpft sind. Dadurch verliert das Konzept des lebenslangen Lernens an Konturen. Bei den implementierten Strukturen und Initiativen handelt es sich zudem nicht immer um tatsächlich Neues, sondern eher um „old beer in new bottles“ (Schuetze 2006: 299). So bildeten sich viele, zuvor unter dem Dach der Erwachsenen- und Weiterbildung etablierte Aktivitäten mit dem neuen bildungspolitischen Kurs zu „Lifelong-Learning-Maßnahmen“ heraus. Als Beispiele hierfür nennt Schuetze (2006: 299), dass Lehrstühle für lebenslanges Lernen zuvor als Lehrstühle für Erwachsenenbildung und Institute für lebenslanges Lernen zuvor als Weiterbildungszentren deklariert waren. Ebenso wurden eigene Finanzierungspläne für lebenslanges Lernen früher als Weiterbildungs- oder Trainingsbudgets ausgewiesen und Lifelong-Learning-

Programme unterstützten einst als Alphabetisierungskampagnen Menschen mit niedrigem Bildungsniveau.

Die Implementierung internationaler LLL-Konzepte gestaltet sich auch deshalb schwierig und uneinheitlich, da nationale Regierungen dazu tendieren, aus den Konzepten jene Elemente auszuwählen, die am besten in die jeweilige politische Agenda passen und die gewünschten Wählerschichten und Interessensgruppen am besten ansprechen (Schuetze 2006: 299 f.). Auf der anderen Seite sind nationale Regierungen nicht nur Umsetzer oder Empfänger solcher Policies, sondern auch aktiv in die Ausgestaltung von Lifelong-Learning-Policies involviert. In diesem Sinne sollte man die Politik des lebenslangen Lernens eher als Prozess verstehen, der von jenen nationalen Regierungen gesteuert wird, die sich den größten Nutzen von der Entwicklung einer neuen Bildungsordnung („new educational order“) erwarten (Schuetze 2006: 300). Die Macht staatlicher Akteure veränderte sich sowohl in der Entwicklung als auch in der Implementierung von Lifelong-Learning-Policies stark. Griffin (2009: 262) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich der Kontext der Politik des lebenslangen Lernens seit den 1990ern stark gewandelt hat und dadurch auch die Macht des Staates in diesem Feld rekontextualisiert werden muss. Viele dieser Veränderungen stehen in Verbindung mit der Globalisierung des Kapitals oder neuen Möglichkeiten der Medienkommunikation. So kommt es bei der Finanzierung des lebenslangen Lernens zunehmend zu einem Wegfall der Unterscheidung zwischen Öffentlich und Privat, wodurch die Gestaltung der Bildungspolitik auch stärker von den Kräften des Marktes beeinflusst wird. Zudem ist die Politik stärker globalen Kräften unterworfen, wobei es nicht nur um unternehmerisches Kapital geht, sondern auch um strategische soziale, politische und kulturelle Interessen. Die Rolle universeller Menschenrechte wird wichtiger, was sich bspw. in Arbeitsrichtlinien oder im Rechtssystem abzeichnet. Auch neue Informations- und Kommunikationstechnologien bilden ein bedeutsames Element im Policy-Kontext, indem sie einerseits beeinflussen, wie politische Papiere formuliert, implementiert und insbesondere kommuniziert werden. Andererseits bringen sie auch bislang unbekannte, schwer unterdrückbare Möglichkeiten der Entstehung von Zivilgesellschaft, Opposition und Widerstand mit sich (Griffin 2009: 262 f.).

2.3 Lebenslanges Lernen in Österreich

Wie der vorherige Abschnitt zeigte, wird der Transfer internationaler bildungspolitischer Konzepte wesentlich durch die jeweiligen nationalen Rahmenbedingungen bestimmt. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, den spezifischen Kontext, in dem lebenslanges Lernen in Österreich Anschluss findet, genauer zu betrachten. Im Folgen-

den wird knapp auf die Historie des nationalen Bildungswesens und etwas ausführlicher auf die Entwicklung von Rechtsgrundlagen und Initiativen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung eingegangen, auf deren Grundlage die österreichische Strategie zum lebenslangen Lernen formuliert wurde.

2.3.1 Historische Entwicklung des lebenslangen Lernens

Im späten 18. Jahrhundert gab es einen Modernisierungsschub im Bildungswesen der damaligen österreichischen Monarchie und mit der Einführung der „Allgemeinen Schulordnung“ (sechsjährige Schulpflicht) unter Maria Theresia im Jahr 1774 wurde Bildung zur politischen Angelegenheit. Ein genauer Zeitpunkt der Entstehung der *Volksbildung*, die wichtige Aspekte des Konzepts des lebenslangen (und lebensweiten) Lernens integriert, lässt sich schwer eruieren, doch bereits in dieser Zeit bestanden Einrichtungen wie Sonntagsschulen, landwirtschaftliche Gesellschaften, Lesegesellschaften, patriotische Gesellschaften wie auch Lernangebote für Tätige in Bergbau, Handel und Fabriken (Lenz 2005: 16). Die Weiterentwicklung der Volksbildung im 19. Jh. steht im Kontext zur damaligen politischen Situation, das heißt, sie ist beeinflusst durch ein von der Aufklärung geprägtes Verständnis von Bildung und Erziehung. Sie steht für ein Bild vom Menschen als entwicklungsfähiges Subjekt und folgt der Ansicht einer veränderbaren und nicht starren gesellschaftlichen Ordnung. Die Gründung des „Joanneums“ (1811 durch Erzherzog Johann) und Entstehung der ersten Volksbibliotheken markieren weitere wichtige Punkte in der Entfaltung des Volksbildungswesens (Lenz 2005: 16 f.).

Mit der einsetzenden Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte ein wirtschaftlicher Aufschwung ein, während zugleich liberale Ideen an politischem Einfluss gewannen – beides regte Veränderungen in der Bildungslandschaft an. Im Jahr 1867 trat ein neues Vereins- und Versammlungsrecht in Kraft, das einerseits den Weg für die Gründung des „Wiener Arbeitervereins“ sowie weiterer gemeinnütziger, volksbildnerischer Vereine ebnete und auf das andererseits die heutige Struktur der österreichischen Erwachsenenbildung zurückgeht (Lenz 2005: 17 f.). Zur Zeit der Wende zum 20. Jahrhundert entstanden auch die ersten Vorläufer der heutigen Volkshochschulen, was in gewisser Hinsicht den Beginn der öffentlichen Finanzierung des lebenslangen Lernens in Österreich markiert. Als erste österreichische Volkshochschule gilt der Wiener Volksbildungsverein, der im Jahr 1887 mithilfe öffentlicher Mittelzuwendung als Zweigverein des „Allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungsvereins“ gegründet wurde (Filla 2013: 2).

Nach dem ersten Weltkrieg gab es seitens der staatlichen Erwachsenenbildungspolitik Bestrebungen nach einer systematischen Strukturierung und Steuerung, was vor allem durch die Schaffung von Supporteinrichtungen erreicht werden sollte. In der Realität war die staatliche Steuerung in den 1920er-Jahren jedoch nicht sehr ausgeprägt, was auch mit der damals geringen gesellschaftlichen Relevanz der Erwachsenenbildung zusammenhängt (Filla 2013: 3). Im Vorfeld des zweiten Weltkrieges wurde die Volksbildung ab 1934 eingeschränkt und nach dem Anschluss 1938 arisiert und zu einem Teil des „Deutschen Volksbildungswerkes“ gemacht. Im Jahr 1950 gründete sich, neben anderen in der Erwachsenenbildung tätigen Einrichtungen, u. a. der „Verband Österreichischer Volkshochschulen“ (Lenz 2005: 18). Bis in die 1970er-Jahre bestand für die Erwachsenenbildung keine gesetzliche Grundlage und damit auch kein normierter Anspruch auf sie. Öffentliche Mittelzuwendungen waren kaum mit Steuerungsabsichten und staatlicher Beeinflussung verbunden, wodurch die Erwachsenenbildung im Hinblick auf die Ausgestaltung der Inhalte, Methoden und Zugangsmodalitäten relativ unabhängig agieren konnte (Filla 2013: 3).

Ab den 1970er-Jahren kam es zu einer intensiveren Steuerung der Erwachsenenbildung, was in erster Linie im Sinne einer Förderungspolitik verfolgt wurde. Im Zuge dieser Politik integrierte man die Erwachsenenbildung stärker in das Gesamtbildungssystem, was auch als Annäherung an das sich ab den 1980er-Jahren durchsetzende Konzept des lebenslangen Lernens zu sehen ist (Filla 2013: 4 f.).

2.3.2 Rechtliche Grundlagen des lebenslangen Lernens

Die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen im Bereich der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens in Österreich sind das 1968 verabschiedete *Arbeitsmarktförderungsgesetz* und das *Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln* (1973, mit Änderungen in den Jahren 1990 und 2003). Mit diesen beiden Dokumenten wurde auf die neuen sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen im Bereich der Erwachsenenbildung reagiert und auf dieser Grundlage entwickelte sich neben der traditionellen Bildungsarbeit im Laufe der Zeit auch eine Marktsituation im (Erwachsenen-)Bildungsbereich (Lenz 2005: 18). Mit dem Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung verpflichtete sich der Staat, die Erwachsenenbildung, d. h. jene „Einrichtungen und Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben“ (Republik Österreich 1973: 1016), zu fördern. Zum einen sieht das Gesetz die Unterstützung von Verbänden und

Einrichtungen vor, zum anderen die Finanzierung staatlicher Einrichtungen¹² (Lenz 2005: 23, Filla 2013: 5 f.). Im Gesetz sind die folgenden zwölf Aufgaben als förderungswürdig angeführt:

- a) Politische sowie sozial- und wirtschaftskundliche Bildung; berufliche Weiterbildung; c) Vermittlung der Erkenntnisse der Wissenschaften; d) Bildung als Hilfe zur Lebensbewältigung; e) sittliche und religiöse Bildung; f) musische Bildung; g) Nachholung, Fortführung und Erweiterung der Schulbildung; h) Führung von Volksbüchereien; i) Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und von Volksbibliothekaren; j) Bildungsinformation, Bildungsberatung und Bildungswerbung; k) Veröffentlichungen über die Erwachsenenbildung und das Volksbüchereiwesen; l) Errichtung und Erhaltung von wissenschaftlichen Instituten und Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens. (Republik Österreich 1973: 1016 f.).

Ebenso wurden Anregungen der im Jahr zuvor gegründeten „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) berücksichtigt. Die KEBÖ stellt das bildungspolitische Vertretungsorgan der gemeinnützigen Erwachsenenbildung dar, das u. a. Stellungnahmen zu erwachsenenbildungsrelevanten Gesetzen und Regelungen abgibt. Seit Ende der 1970er-Jahre umfasst die KEBÖ zehn Verbände (davon sieben Gründungsmitglieder) (Filla 2013: 5f, Ganglbauer 2009: 1 ff.).

Neben dem Erwachsenenbildungs-Förderungsgesetz sind folgende weitere gesetzliche Grundlagen für den Bereich der Erwachsenenbildung in Österreich relevant (Lenz 2005: 26 ff.):

- Das *Schulorganisationsgesetz* (1962) regelt die rechtlichen Grundlagen aller schulischen Formen der Erwachsenenbildung und enthält Bestimmungen zum Nachholen schulischer Bildungsabschlüsse.
- Das *Arbeitsmarktförderungsgesetz* (1968, ab 1994 Arbeitsmarktservicegesetz) ermöglicht die Finanzierung von Umschulungen, Höherqualifizierungen und beruflichen Weiterbildungen für Personen, die im Berufsleben stehen sowie für Nicht-Erwerbstätige. Das Arbeitsmarktservicegesetz führte zur Auslagerung der Arbeitsmarktverwaltung aus der Zuständigkeit des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und zur Gründung des Dienstleistungsunternehmens „Arbeitsmarktservice Österreich“.
- Das *Bundesgesetz über die Förderung der politischen Bildungsarbeit und Publizistik* (1984, vormals *Bundesgesetz über die Förderung staatsbürgerlicher Bildungsarbeit im Bereich der politischen Parteien sowie der Publizistik* 1972)

¹² Dazu zählen die *Förderstellen des Bundes für Erwachsenenbildung* (diese wurden mit der Novelle des Gesetzes im Jahr 2003 aufgelöst und die Aufgaben gingen an die Bundesländer über), das *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang* (das in der heutigen Form seit 1956 besteht), die *Abteilungen für Erwachsenenbildung – V/8 und V/10* im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (denen aktuell die Abteilung II/5 im Bundesministerium für Bildung und Frauen entspricht) (Lenz 2005: 24 f.).

ermöglicht die Gründung und regelt die Finanzierung von Bildungseinrichtungen durch (im Parlament vertretene) politische Parteien in Form von politischen Akademien.

- Das *Studienberechtigungsgesetz* (1985) ermöglicht einen alternativen Hochschulzugang in Form einer Studienberechtigung für ein bestimmtes Fach.
- Das *Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge* (1993) enthält Regelungen zur wissenschaftlich fundierten Berufsausbildung an Fachhochschulen.
- Das *Berufsreifeprüfungsgesetz* (1997) ermöglicht den Erwerb der mit der Reifeprüfung an einer höheren Schule verbundenen Berechtigungen.
- Das *Universitätsgesetz* (2002) enthält Bestimmungen zur Aufgabe von Universitäten im Hinblick auf die Fortbildung der AbsolventInnen.
- Das *Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung* (2004) enthält Bestimmungen für die postgraduale Weiterbildung an der Donau-Universität Krems.

Die Grundlagen für eine systematische Erwachsenenbildungspolitik, auf denen die Entwicklung der österreichischen LLL-Strategie aufbaut, wurden im „*Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission*“ gelegt (Lassnigg 2014: 40, BMBWK 2001). Auf die Notwendigkeit einer kohärenten LLL-Politik machte vor allem die österreichische Industriellenvereinigung aufmerksam, die 2004 mit dem Weißbuch „*Lifelong Learning: Konzepte und strategische Leitlinien der IV*“ einen Forderungskatalog an die politischen EntscheidungsträgerInnen vorlegte (IV 2004). Die aus zwölf VertreterInnen der Wirtschaft bestehende „IV Focusgruppe LLL“ vertritt eine stark ökonomisch und arbeitsmarktorientierte Perspektive auf lebenslanges Lernen. Sie begründet die Notwendigkeit einer umfassenden LLL-Strategie vor allem im Hinblick auf Wettbewerbsfähigkeit und die Sicherung des Wirtschaftsstandortes Österreich, wobei „qualifizierte MitarbeiterInnen, die sich im Sinne von LLL laufend weiterbilden (können)“ als Schlüsselfaktor genannt werden (IV 2004: 5).

Im Jahr 2007 legten dann die österreichischen Sozialpartner¹³ unter dem Titel „*Chance Bildung*“ ein Konzept zum lebensbegleitenden Lernen vor (Sozialpartner 2007). Auch in diesem Papier verweisen Schlagworte wie Wettbewerb- und Wohlstandssicherung, Innovation und hohe Produktivität auf die stark wirtschaftsorientierte Perspektive auf lebenslanges Lernen, dessen Notwendigkeit es mit dem demografischen und wirtschaftlichen Wandel (als Hintergrundproblematik) begründet. Neben wirtschaftlichen Faktoren, wird die Bedeutung des lebenslangen Lernens auch im Hinblick auf die Sicherung des sozialen Zusammenhalts betont.

¹³ Zu den Sozialpartnern zählen die Wirtschaftskammer Österreich, die Bundesarbeiterkammer, der Österreichische Gewerkschaftsbund und die Landwirtschaftskammer Österreich (Sozialpartner 2007).

Ein weiterer Schritt in der Systematisierung der österreichischen LLL-Politik war die Gründung der *Initiative Erwachsenenbildung*¹⁴, die im Zeitraum 2008 - 2011 als Unterstützung beim Aufbau einer Kooperation zwischen Bund und Ländern diente. Seit 2012 stellt die Länder-Bund-Initiative Fördermittel zur Realisierung entsprechender Bildungsangebote zur Verfügung und setzt sich für die Schaffung qualitativer Rahmenrichtlinien und Qualitätsstandards im Bereich der Erwachsenenbildung ein (Lassnigg 2014: 41). Als Voraussetzung für die Förderung von Maßnahmen durch Bund und Länder müssen Bildungsangebote akkreditiert werden (ohne dass damit ein Rechtsanspruch auf Förderung bestehen würde). Mit der Initiative Erwachsenenbildung, der Weiterbildungsakademie und Ö-Cert besteht in Österreich ein stark öffentlich finanziertes und auf Qualität ausgerichtetes Steuerungsinstrument im Bereich der Erwachsenenbildung (Filla 2013: 8 f.).

2.3.3 Die LLL:2020-Strategie

Erste Bestrebungen zur Entwicklung einer LLL-Strategie in Österreich zeigten sich Ende der 1990er-Jahre, ausgelöst durch die Veröffentlichung der 1997 eingeleiteten „Europäischen Beschäftigungsstrategie“ (vgl. dazu EU Rat 2001) und des „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (EU Kommission 2000). Diese beiden Dokumente bilden damit die wesentliche Grundlage der österreichischen Strategie zum lebenslangen Lernen, die die Bundesregierung nach mehr als einem Jahrzehnt Entwicklungsprozess unter dem Namen „LLL:2020“ im Jahr 2011 beschloss.

In den 1990er-Jahren gab es in der Erwachsenenbildung drei große Sparten von AnbieterInnen: die traditionelle Erwachsenenbildung¹⁵, die berufliche Erwachsenen- bzw. Weiterbildung¹⁶ sowie Ausbildungsaktivitäten im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik. Zwischen diesen Bereichen bestanden zwar viele Überschneidungen, dennoch fehlte es an übergreifender Koordination. Zudem waren die Zuständigkeiten auf politischer Seite verstreut (Lassnigg 2014). Dies machte die Entwicklung eines umfassenden Konzepts notwendig.

¹⁴ Die Trägerschaft der Initiative Erwachsenenbildung setzt sich nach einem föderalen Prinzip wie folgt zusammen: Geschäftsstelle, Bildungsträger, Monitoringbeirat, Akkreditierungsgruppe, Steuerungsgruppe, Länder und Bund (<https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>).

¹⁵ Die traditionelle Erwachsenenbildung ist in der KEBÖ organisiert, zu ihr zählen z. B. die Volkshochschulen und religiöse Einrichtungen. Die Zuständigkeiten für diesen Bereich liegen beim Bund und bei den Ländern (Lassnigg 2014: 39 f.).

¹⁶ Diese Sparte ist ebenfalls in der KEBÖ organisiert und wird in erster Linie durch die Anbieterorganisationen der Sozialpartner (Wirtschaftsförderungsinstitute und Berufsförderungsinstitute) repräsentiert (Lassnigg 2014: 40).

Die österreichische LLL-Strategie entstand vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger Veränderungen in der Wirtschaft und Gesellschaft, die eine „kontinuierliche Entwicklung des Wissens, der Fähigkeiten und Kompetenzen zur wichtigsten Voraussetzung für die Einzelne bzw. den Einzelnen [machen], um sich selbstbestimmt entfalten und individuelle Lebensentwürfe verwirklichen zu können“ (Republik Österreich 2011: 3). Sie integriert *zwölf strategische Ziele und Benchmarks*, die in Bezug zu internationalen Vergleichsindikatoren statistischer Erhebungen der OECD, der Europäischen Kommission und Eurostat sowie zu den EU-Strukturindikatoren stehen und die auf eine wirkungsvolle Erfolgsmessung der in der Strategie formulierten *zehn Aktionslinien* abzielen. Die Strategie bezieht sich auf eine Reihe nationaler und europäischer Policy-Dokumente und Positionspapiere¹⁷ und integriert die Perspektiven von einer Vielzahl von Stakeholdern, die im Jahr 2008 im Rahmen eines breit angelegten Konsultationsprozesses¹⁸ erhoben wurden. Auf bundespolitischer Ebene waren vier Bundesministerien¹⁹ maßgeblich in die Strategie-Entwicklung eingebunden, wobei die konkrete Erarbeitung der Strategie einer interministeriellen Arbeitsgruppe oblag. Ein wichtiges „Vorläufer-Dokument“ für die Strategie bildeten die „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich“, die eine Gruppe facheinschlägiger ExpertInnen (und unter Einbindung weiterer AkteurInnen im Bildungsbereich²⁰) ausarbeitete. Das Dokument enthält Empfehlungen für die Struktur einer kohärenten LLL-Strategie, u. a. die *fünf Leitlinien*, die später in die Strategie übernommen wurden (ExpertInnengruppe 2007: 10 ff.). Auffallend ist, dass die ausführliche Auseinandersetzung mit der Finanzierung

¹⁷ Auf nationaler Ebene sind dies die „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich“ (ExpertInnengruppe 2007) und das Positionspapier „Chance Bildung“ der österreichischen Sozialpartner (Sozialpartner 2007). Europäische Grundlagen sind das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (EU Kommission 2000), „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (EU Kommission 2001), „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (EU Parlament/EU Rat 2006), „EU-Empfehlung: Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EU Kommission 2008), „ET 2020“ (Rat der europäischen Union 2009) und „Europa 2020“ (EU Kommission 2010).

¹⁸ Dieser Konsultationsprozess mündete im Papier „Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich“ (BMUKK 2008).

¹⁹ Die Strategie wurde von den folgenden Bundesministerien unterzeichnet: BM für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK); BM für Wissenschaft und Forschung (BMWF); BM für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) sowie BM für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Republik Österreich 2011: 6).

²⁰ Im Jahr 2006 gab es in der frühen Entwicklungsphase der LLL-Strategie einen ersten Konsultationsprozess mit facheinschlägigen AkteurInnen: VertreterInnen der Bundesministerien, des vorschulischen Bildungsbereichs, der Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung, der Sozialpartner inklusive Bundesjugendvertretung und Seniorenrat, VertreterInnen von NGOs sowie des AMS. Nachdem die durch das BMUKK eingesetzte ExpertInnengruppe einen Erstentwurf der zentralen Aspekte der Entwicklung einer LLL-Strategie vorgelegt hatte, wurde dieser an facheinschlägige AkteurInnen zur Stellungnahme weitergeleitet. Insgesamt wurden 42 Stellungnahmen zum Entwurf abgegeben (ExpertInnengruppe 2007: 3).

des lebenslangen Lernens in Österreich in diesem Dokument nicht als eigener Abschnitt in die LLL-Strategie Eingang fand, sondern nur flankierend in einzelnen Maßnahmen Hinweise auf Finanzierungsfragen, Förderungen bzw. Anreizsysteme auftauchen.

Ebenso wie der Entwicklungsprozess ist auch die Umsetzung der österreichischen LLL-Strategie nach einem kooperativen Ansatz angelegt, wobei sich die Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten auf Bundes- und Länderebene wie auch auf die Sozialpartner, das Arbeitsmarktservice und diverse Erwachsenenbildungs-Einrichtungen aufteilen (Lassnigg 2014: 38f, Republik Österreich 2011: 7). Dieser akteurs- und institutionenübergreifende Ansatz zur Umsetzung der Maßnahmen gilt als durchaus innovativ (Task Force LLL:2020; 2014: 39).

Da das „LLL:2020“-Papier in Österreich als die wichtigste strategische Grundlage für lebenslanges Lernen gilt und ihr somit auch in der vorliegenden Arbeit bedeutende Relevanz zukommt, werden im folgenden die Struktur und inhaltliche Ausgestaltung ausführlich dargestellt. Das inhaltliche Kernstück der österreichischen LLL-Strategie bilden die *zehn Aktionslinien*, die auf *fünf Leitlinien*, *vier Grundprinzipien* und *acht Schlüsselkompetenzen* aufbauen. Im folgenden sollen diese kurz erklärt werden:

- Die *zehn Aktionslinien* beziehen alle Stufen des Grund-Bildungssystems vom vorschulischen Bereich bis zur Sekundarstufe ein, wobei auch das Nachholen grundlegender Abschlüsse im Erwachsenenalter Berücksichtigung finden. Gefördert werden sollen alternative Übergangssysteme ins Berufsleben für Jugendliche, das Lernen im Arbeitskontext hinsichtlich der Work-Life-Balance sowie Weiterbildung im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit. Zudem sollen Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen entworfen und verbessert werden. Die Verstärkung von „Community-Education“-Ansätzen und Bildung in der nachberuflichen Lebensphase bilden weitere Schwerpunkte. Innerhalb der zehn Aktionslinien erfolgt eine Identifizierung der verschiedenen Schwächen und Herausforderungen des österreichischen Bildungssystems, dazu zählen im Wesentlichen: Unzureichende Standards im vorschulischen Bereich (im Hinblick auf die Beitragsfreiheit für Bildungsangebote sowie im Bereich der Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule); hoher Grad an „Bildungsvererbung“; hoher Grad an „Versäulung“ im Anschluss an die 8. Schulstufe; kleinteilige und intransparente Landschaft der Bildungs- und Berufsberatung; zu starke Konzentration des Bildungswesens auf die Erstausbildung und damit ungenügende Berücksichtigung von erwachsenen, berufstätigen Lernenden; heterogene und komplexe Förderlandschaft aufgrund der föderalen Strukturen und damit einhergehende erschwerte Orientierung für Lernende; mangelnde Abstimmung zwischen AMS-

Schulungen und dem formalen Bildungssystem; geringes Bildungs- und Bildungsberatungsangebot für Personen in der nachberuflichen Phase sowie eine zu starke Orientierung an formalen Bildungsabschlüssen und damit einhergehende geringe Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen (Republik Österreich 2011).

- Die *fünf Leitlinien* beziehen sich auf die Lebensphasenorientierung (Bildungsprozesse in jedem Alter), Lernende in den Mittelpunkt stellen (z. B. im Hinblick auf Lernorte, Lehr- und Lernformen, verändertes Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden), Life Long Guidance (Beratung), Kompetenzorientierung (Vergleichbarkeit von Qualifikationen, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen) sowie die Förderung der Teilnahme am LLL (Bildungsmotivation) (Republik Österreich 2011: 9).
- Als *Grundprinzipien* sind folgende vier Punkte formuliert:
 - *Gender und Diversity*: Neben anderen angeführten Differenzierungsmerkmalen (Herkunft, Alter, soziale Schicht etc.) wird hier Gender (formuliert als die Gleichstellung von Frauen und Männern) explizit als prioritäres Kriterium in der Strategie hervorgehoben.
 - *Chancengerechtigkeit und soziale Mobilität*: Das Augenmerk liegt in diesem Zusammenhang auf der Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Ausbildungssystemen sowie auf dem Beschäftigungssystem zur Förderung sozialer Mobilität.
 - *Qualität und Nachhaltigkeit*: Insbesondere stehen hier die berufliche Professionalität von Lehrenden und anderen in pädagogischen Einsatzfeldern tätigen Personen im Mittelpunkt.
 - *Leistungsfähigkeit und Innovation*: Dieser Punkt befasst sich mit dem breiten Zugang zu Bildung, Standards in der Beratung sowie mit der Eigeninitiative der Menschen als erfolgskritisch für eine intakte Wirtschaft und hochwertige Bildungslandschaft (Republik Österreich 2011: 10 f.).
- Die folgenden *acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*²¹ sind ebenfalls in die Aktionslinien integriert und sollen innerhalb eines breiten Spektrums an Lernkontexten erworben werden können: muttersprachliche Kompetenz; fremdsprachliche Kompetenz; mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz; Computerkompetenz; Lernkompetenz, interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie Bürgerkompetenz; unternehmerische Kompetenz und kulturelle Kompetenz (Republik Österreich 2011: 12).

Um diesen Herausforderungen des österreichischen Bildungssystems zu begegnen und

²¹ Diese acht Schlüsselkompetenzen entsprechen den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union vom 18. Dezember 2006 zu „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (EU Parlament/EU Rat 2006).

lebenslanges Lernens zielgerichtet zu fördern, sind in den Aktionslinien Maßnahmen vorgesehen, die wie folgt eingeteilt werden können (Auszug):

- *Strukturelle Maßnahmen*: Einrichtung „qualifikationsverantwortlicher Stellen“ (im Bereich der Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen); Weiterbildungsförderung für Unternehmen mit Fokus auf Zielgruppen mit unterdurchschnittlicher Weiterbildungsbeteiligung
- *Strategie-Entwicklung*: Erarbeitung einer österreichischen Validierungsstrategie zur umfassenden Anerkennung non-formalen und informellen Lernens (mit Berücksichtigung erworbener Kenntnisse in der Freiwilligenarbeit); Festlegung institutioneller Strategien zum lebenslangen Lernen an öffentlichen Hochschulen
- *Maßnahmen zur Professionalisierung der im Bildungssystem tätigen Personen*: Etablierung verschiedener Ausbildungswege für KindergartenpädagogInnen; Kerncurriculum für alle pädagogischen Berufe; einschlägige Qualifizierung von BeraterInnen
- *Ausweitung bestehender Angebote*: Verbreiterung des Angebotes für Ältere im Hochschul- und Erwachsenenbildungsbereich; Ausweitung bedarfsgerechter schulischer Förderungen für Risikogruppen sowie Hochbegabte; flächendeckende, bedarfsgerechte Ganztagsbetreuung in Schulen
- *Maßnahmen zur Qualitätssicherung*: Aufbau bereichsübergreifender, österreichweit einheitlicher Qualitätsstandards für Bildungsangebote, Bildungsberatung sowie (Kompetenz-)Feststellungsverfahren; Schaffung eines Bundesrahmengesetzes für Kindergärten (Republik Österreich 2011)

Für die strategische Koordination der Umsetzung dieser Maßnahmen wurde die „Task Force LLL:2020“ (bestehend aus VertreterInnen der vier in die Entwicklung eingebundenen Bundesministerien²²) eingerichtet. Ein jährliches Monitoring sowie ein jährlicher Bericht an den Ministerrat sind zur Feststellung des Umsetzungsstands vorgesehen. Ebenso besteht der Auftrag der Task Force darin, im Jahr 2020 einen Abschlussbericht an den Ministerrat vorzulegen (Task Force LLL:2020: 2014).

Neben der Task Force begleitet und koordiniert die „Nationale Plattform für lebensbegleitendes Lernen“ den Prozess auf mehreren Ebenen. Die strategische Plattform setzt sich aus VertreterInnen der relevanten Bundesministerien, der Sozialpartner, der Länder, Städte und Gemeinden, der Hochschulen und Erwachsenenbildung, des Arbeitsmarktservices und aus WissenschaftlerInnen zusammen (Republik Österreich 2011: 49).

Wie sich bereits aus den oben angeführten Maßnahmen erschließt, besteht eine we-

²² Seit der neuen Regierungsperiode 2013 (und der damit einhergegangenen Neustrukturierung einiger Ministerien) setzt sich die Task Force nun aus den drei Bundesministerien für Bildung und Frauen; Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft sowie Arbeit und Soziales zusammen.

sentliche Schwäche der Strategie darin, dass mit ihr keine Allokation von Finanzmitteln einhergeht – abgesehen von einer als Budgetziel formulierten Erhöhung der Bildungsausgaben gemäß OECD-Indikator von 5,4 auf 6 Prozent des BIP im Zeitraum 2007 bis 2020 (Republik Österreich 2011: 4). Lassnigg (2014: 43) hält für die österreichische LLL-Strategie dazu fest: „wenn ein Budget ‚in Zahlen gegossene Politik‘ ist, dann ist die Strategie keine Politik“. Ein anderer Schwachpunkt kann darin gesehen werden, dass sich die Maßnahmen nicht direkt auf Zielindikatoren beziehen, wodurch auch die Verantwortlichkeit der für die Umsetzung zuständigen Stakeholder relativ gering ausfällt (Lassnigg 2014: 43).

2.4 Zusammenfassung und Diskussion der bildungspolitischen Dimension des lebenslangen Lernens

Dieses Kapitel diene der ausführlichen Darstellung der internationalen und europäischen Entwicklung des lebenslangen Lernens, die den Kontext der ebenfalls detailliert beschriebenen Entstehungsgeschichte und bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Österreich bilden. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sind die bisherigen Ausführungen insbesondere deshalb relevant, da sie (gemeinsam mit dem im nächsten Kapitel folgenden wissenschaftlichen Forschungsstand zum Thema) die Interpretation der in Kapitel 6 dargelegten Ergebnisse der Analyse des medial vermittelten Diskurses zum lebenslangen Lernen in Österreich unterstützen. Die abschließende Diskussion der bildungspolitischen Dimension zielt nun darauf ab, Zusammenhänge und Differenzen zwischen den behandelten Policy-Dokumente offenzulegen.

Zwar lassen sich zwischen den in diesem Kapitel dargestellten bildungspolitischen Dokumenten zahlreiche Unterschiede im Hinblick auf die ideologische Grundhaltung und die inhaltliche Ausgestaltung ausmachen, dennoch gibt es übergreifend auch eine Art gemeinsames Grundgerüst des lebenslangen Lernens, das Kraus (2001: 106) als „bildungspolitisches Kernkonzept“ bezeichnet. Kraus (2001: 106 ff.) und Óhidy (2008: 36 ff., 2011: 30 ff.) identifizieren einige Komponenten, die sich im Großteil der Programme wiederfinden: das Ziel einer besseren Zukunft, der Fokus auf den Lernprozess, die selbstdirektive Organisation des Lernprozesses als zentrales methodologisches Postulat, die veränderte Rolle der/des Lehrenden, die Verbesserung der Lernfähigkeiten als wichtigster Inhalt des Lernprozesses, die Offenheit und Verkettung von Bildungsinstitutionen und die Interpretation von bezahlter Arbeit als zentraler Teil der Persönlichkeit. Von institutionellen Akteuren wird die Kernidee des lebenslangen Lernens unterschiedlich interpretiert und ausgestaltet (Óhidy 2008: 36). Sie beziehen bestimmte Po-

sitionen und konkurrieren miteinander um die Deutungshoheit. Daraus folgt, lebenslanges Lernen verkörpert keinen neutralen Begriff, sondern steht immer im jeweiligen politischen und institutionellen Kontext (Boshier 2012: 703 f.).

Die in diesem Kapitel besprochenen bildungspolitischen Dokumente zum lebenslangen Lernen werden im Folgenden entlang von vier Differenzierungsmerkmalen zusammenfassend beschrieben, wobei diese Ausrichtungen zum Teil unterschiedlichen institutionellen Akteuren wie auch unterschiedlichen zeitlichen Phasen zuzuordnen sind:

Ausrichtungen		
1)	humanistisch	ökonomisch
2)	kollektivistisch	individualistisch
3)	ganzheitlich	desintegriert
4)	institutionell-formal	non-formal/informell

Tab. 2: Differenzierungsmerkmale politischer Programme zum lebenslangen Lernen

1) humanistisch und ökonomisch

Diese beiden Merkmale des Rasters kontrastieren in erster Linie den bildungspolitischen Diskurs zweier internationaler Akteure im Bildungsbereich: Das Konzept der UNESCO folgt einem kollektivistisch-humanistischen Verständnis von lebenslangem Lernen, während die OECD (vor allem ab den 1990er-Jahren) für eine individualistisch-ökonomische Orientierung steht. Diese Unterschiede waren bereits in den 1970ern evident, schon damals fand das umfassende „utopische“ Masterkonzept der UNESCO in der OECD keine Befürworter, da sich die OECD deutlich stärker auf den Bereich des Arbeitsmarktes konzentrierte (Boshier 2012: 704). Der demokratische Anspruch und die humanistischen Ideale, von denen unter anderem der Faure-Bericht geleitet war, traten in den OECD-Publikationen zugunsten der Berufsbildung, die die politisch Linken kritisch auch als „new vocationalism“ bezeichneten, in den Hintergrund (Field 2001: 7).

In der Entwicklungsgeschichte des lebenslangen Lernens lässt sich im Hinblick auf Humanismus und Ökonomie ein Bedeutungswandel erkennen. Schuetze (2006: 302) hält dazu fest: „Generally speaking it has changed its meaning from a somewhat idealistic and elusive social justice reform model to a more utilitarian, human capital based model a generation later“. Hof (2009: 52) erkennt diese Entwicklungstendenzen zwar an, weist aber auch darauf hin, dass man aufgrund der hohen Anzahl an bildungspolitischen Dokumenten und unterschiedlichen Akteuren nicht pauschal von einer Ver-

schiebung von humanistischen hin zu ökonomischen Ansätzen sprechen kann. Sie begründet dies damit, dass bereits im Faure-Bericht der UNESCO 1972 ein Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Bildung hergestellt wurde. Auch wenn diese Feststellung zutreffend ist, was auch die Darstellung des Faure-Berichts weiter oben zeigte, so sollte doch betont werden, dass sich der Faure-Bericht in deutlich geringem Ausmaß an den Bedürfnissen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes orientiert als dies in späteren Dokumenten der OECD oder der Europäischen Union der Fall ist. Wirtschaftliche Aspekte des lebenslangen Lernens treten in der OECD-Veröffentlichung „Lifelong learning for all“ (1997) im Vergleich zum Faure-Report deutlich stärker in den Vordergrund: „the policy focus has shifted from lifelong learning as a means for personal development and social progress to lifelong learning as a means for economic growth and global competitiveness“ (Field 2011: 5).

In der europäischen Bildungspolitik koppelt sich lebenslanges Lernen eng an die Anforderungen der wissensbasierten Ökonomie, mit einem Fokus auf der Entwicklung und Verbesserung von Basiskompetenzen für die Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt. Neben wirtschaftlichen Prioritäten sind aber auch soziale Aspekte, wie die Förderung eines gleichberechtigten Zugangs zu Bildung über die gesamte Lebensspanne und die Anerkennung informell und non-formal erworbener Qualifikationen, als relevante Ziele ausgewiesen. Lebenslanges Lernen wird zudem als wichtiger Beitrag zur Stärkung aktiver Bürgerbeteiligung, Demokratie und interkultureller Verständigung konstruiert (Rasmussen 2014a: 330). Auch wenn die bildungspolitischen Dokumente, neben den ökonomischen, auch die persönlichen und demokratischen Funktionen des lebenslangen Lernens betonen, so ist dennoch ein eindeutiger Trend hin zu wirtschaftlichen Überlegungen – nach dem Motto „learning for earning“ bzw. „learning to remain employable“ – zu beobachten (Biesta 2006: 174). In diesem Sinne erachtet Biesta die Nennung der anderen beiden Funktionen in den politischen Papieren lediglich als Lippenbekenntnis.

2) kollektivistisch und individualistisch

Mit dem oben beschriebenen „economist turn“ (Borg/Mayo (2005: 207), der ab den 1970ern vorrangig durch die OECD eingeleitet wurde, ging eine weitere Schwerpunktverlagerung in der Politik des lebenslangen Lernens einher, die sich auch im Begriffswandel von „Bildung“ hin zu „Lernen“ widerspiegelt: Statt Strukturen und Institutionen wurde nun zunehmend das eigenverantwortliche Individuum in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses gerückt: „The emphasis on ‚learning‘ can help drive home the fact that it is not individuals who need to adapt to the institutions and agencies by which they are taught but it is the institutions and other agencies that must adapt to them“ (Borg/Mayo 2005: 207). Aus diesem Wandel leiten Borg und Mayo eine Verlage-

rung der Verantwortung vom Staat zum Individuum ab, womit auch eine stärkere Betonung der Eigenverantwortung des Individuums einhergeht: „individuals who have now been given not only more choice than before but also agency to pursue their own learning agenda according to their needs, means and liking“ (Schuetze 2006: 302).

Bolder (2011: 54) sieht im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ eine Institutionalisierung von Recht und Pflicht zum lebenslangen Lernen, da ein instrumenteller Zusammenhang zwischen (Weiter-)bildung und (Weiter-)beschäftigung unterstellt wird. Die Verantwortung für den Kompetenzerwerb geht zunehmend auf den Einzelnen über, der letztlich auch selbst die Konsequenzen einer mangelnden Bereitschaft zum steten Kompetenzerwerb zu tragen hat, bspw. durch den Entzug von Transferleistungen (Bolder 2011: 54). Bolder und Dobischat (2009: 7) schätzen das bildungspolitische „Projekt“ der Kompetenzentwicklung als problematisch ein, da die darin implizierten Imperative der Selbstverantwortung und Selbstorganisation seitens der Individuen immer stärker institutionalisierte berufliche Qualifikationsprozesse und betriebliche Weiterbildung ablösen. Dadurch werden sowohl Kosten und Zeit wie auch das Risiko nicht zielführender oder qualitativ minderwertiger Höherqualifizierungen auf den Einzelnen übertragen.

3) ganzheitlich und desintegriert

Mit der verstärkten Marktorientierung des Bildungssystems ging eine weitere Entwicklung einher: Integrierte Ansätze des lebenslangen Lernens, die die gesamte Lebensspanne umfassen, wurden abgelöst durch einzelne (teils nicht zusammenhängende) Teilkonzepte, die bestimmte Lebensphasen oder Lernmodalitäten fokussieren: „In places, lifelong education still embraces infants, young people and adults. In other places, lifelong learning is only for adults. Elsewhere, only nonformal settings are labelled ‚lifelong learning‘“ (Boshier 2012: 703). Unter dem Begriff des lebenslangen Lernens werden also sehr unterschiedliche Konzepte, Lernformate und Zielgruppen verhandelt. Boshier (2012: 701 f.) schätzt diesen Verfall ganzheitlicher Bildungsansätze, der seit den 1990ern verstärkt zu beobachten ist, als problematisch ein:

Faure’s utopia did not last long and, by the 1990s, OECD and the European Union had hijacked his terminology but ditched the soft-left politics. Festive tendencies had been shattered by the 1973 ‘oil shock’, mean-spirited Thatcherism and alleged need to build workplace skills for the global economy. Today, not much is left of integrated (or systemic) approaches to lifelong learning. What remains are mostly disintegrated remnants of utopia (Boshier 2012: 702).

Boshier (2012: 703 f.) unterscheidet die UNESCO, OECD und Europäische Union im Hinblick auf die Integrität ihrer Bildungskonzepte. Während die UNESCO stärker ein ganzheitliches Konzept des lebenslangen Lernens verfolgt (gekennzeichnet durch über-

greifende Strategien, die zusammenhängende Komponenten des lebenslangen Lernens integrieren), vertreten die OECD und die Europäische Union mehrheitlich desintegrierte Konzepte. Diese desintegrierten Ansätze zielen stärker auf spezifische Themen im Bildungswesen ab und nehmen z. B. die Entwicklung und Umsetzung von Kompetenzfeststellungsverfahren, Credit-Transfer-Systemen und Anerkennungsverfahren für ausländische Bildungswege in den Fokus. Das Bildungssystem als Ganzes wird jedoch nicht hinterfragt. So sieht Boshier (2012: 705) desintegrierte Ansätze als pragmatische und strategisch effektive Wege zu Bildungsreformen, da sich kleine aus dem Gesamtbildungskonzept herausgelöste Teilprojekte schnell erfolgreich vermarkten lassen, während eine integrierte Reform des Bildungssystems zu komplex ist, um Erfolge bereits nach kurzer Zeit messen und präsentieren zu können.

4) institutionell-formal und non-formal/informell

Im Allgemeinen unterscheiden bildungspolitische Dokumente und die wissenschaftliche Literatur formales, non-formales und informelles Lernen als drei Modalitäten (EU Kommission 2000: 9 f., UIL 2012: 16 f., Frith et al. 2012: 9). Als wesentliches Merkmal der Differenzierung gilt der Kontext, in dem Wissen und Fertigkeiten erworben werden, also der Grad der Institutionalisierung des Lernens. Formales Lernen ist sehr stark an institutionelle Kontexte gekoppelt, während informelles Lernen häufig unintentional und unbewusst stattfindet. Im Folgenden werden diese drei Lernmodalitäten kurz charakterisiert:

- *Formales Lernen* findet innerhalb von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt, ist durch relevante nationale Behörden anerkannt und zielt auf den Erwerb formaler Abschlüsse und Qualifikationen. Formales Lernen strukturiert sich nach bestimmten, in Curricula und Lehrplänen festgehaltenen Vorgaben des Bildungswesens (bspw. Lehr- und Lernziele, Unterrichtszeiten, Qualifikationen sowie Lehr- und Lernbedürfnisse). Aus der Perspektive des Lernenden ist formales Lernen intentional.
- Unter *non-formalem Lernen* werden Lernprozesse subsummiert, die außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung (z. B. am Arbeitsplatz, im Ehrenamt, Kunst- oder Sportkurse) ergänzend oder als Alternative zu formalen Lernprozessen stattfinden. Es ist zwar auch nach bestimmten Vorgaben des Bildungswesens strukturiert, jedoch flexibler gestaltet. Das Angebot erfolgt vorwiegend durch Organisationen und Serviceeinrichtungen, die das formale Bildungssystem ergänzen. Darüber hinaus findet non-formales Lernen auch in gemeinschaftlich organisierten Lernumgebungen statt (community-based settings). Non-formales Lernen steht üblicherweise nicht im Zusammenhang mit einem zertifizierten Abschluss, kann jedoch durch Anerkennungsverfahren zu offiziellen Qualifikationen führen. Auch non-formales Lernen ist aus der Perspektive des Lernenden mit der Absicht zu Lernen verbunden.

- *Informelles Lernen* verkörpert eine Art Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es ist nicht strukturiert, d. h. es gibt keine definierten Lernziele, Lehrpläne oder Lernzeiten. Zwar kann informelles Lernen auch mit der Absicht eines aktiven Lernprozesses erfolgen, generell gilt es aber als nicht-intentional. Aus diesem Grund wird es oft nicht als Lernen per se wahrgenommen. Anerkennungsverfahren können informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen und den Erwerb anerkannter Qualifikationen ermöglichen.

Wie in Abschnitt 2.1.2 festgestellt, hat der Faure-Bericht (1972) das klassische, auf dem formalen Bereich beruhende Bildungsverständnis aufgebrochen. Lernen in non-formalen Kontexten wurde erstmals als förderlicher Prozess für die Entwicklung des Individuums und der Demokratie anerkannt. Damit einhergehend plädierte der Bericht für eine gerechte Verteilung der Ressourcen im formalen und non-formalen Bildungsbereich. Dennoch prägte das formale Lernen bis zum Ende des Jahrtausends maßgeblich die politische Diskussion um Bildung. Erst mit dem Memorandum über lebenslanges Lernen rückten non-formales und informelles Lernen, neben dem formalen Bereich, als komplementäre Modalitäten stärker in den Fokus. Im Zusammenhang damit kam es ab den 2000er-Jahren auch zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit Fragen der Anrechenbarkeit non-formal und informell erworbener Kompetenzen und zur Entwicklung entsprechender Verfahren und Qualifikationsrahmen. Die gleichmäßige Ressourcenverteilung auf den formalen, non-formalen und informellen Bildungsbereich, die Durchlässigkeit zwischen diesen Bereichen und gleichwertige Teilhabechancen für Menschen aller Altersgruppen und sozialen Schichten kann als Charakteristikum einer lernenden Gesellschaft definiert werden: „There should be high levels of interaction between non-formal and formal settings and less of a tendency to segment learners according to their age. Borders should be porous. With respect to the horizontal – the lifewide – dimensions, massive barriers impede interaction” (Boshier 2012: 707).

3 Lebenslanges Lernen im wissenschaftlichen Diskurs

Nachdem im vorherigen Abschnitt der historische, politische und rechtliche Kontext des lebenslangen Lernens herausgearbeitet wurde, beleuchtet dieses Kapitel nun verschiedene Forschungsdimensionen, in die lebenslanges Lernen eingebettet ist: *Epistemologische* (Wesen und Organisation von Lernen und Wissen), *soziologische* (soziale Strukturen, Machtverhältnisse, sozialer Wandel, Werte) und *anthropologische* (Rollen von Lernenden und Lehrenden). Ebenso betrachtet es die *diskursive* (Formation lebenslangen Lernens durch sprachliche Praktiken) und *systematische* Ebene (Beziehung zwischen den genannten Dimensionen), um der Frage nachzugehen, wodurch Bildungssysteme und Lernpraktiken in einem bestimmten Rahmen Bedeutung erhalten (Gonçalves et al. 2012: 276).

Entlang dieser Dimensionen und auf Basis des existierenden Konvoluts an Definitionen und Konzeptionen des lebenslangen Lernens in der wissenschaftlichen Literatur schafft dieses Kapitel eine theoretische Grundlage für die diskursanalytische Forschung.

3.1 Wissenschaftstheoretische Rahmungen von lebenslangem Lernen

Als wissenschaftliches Konzept wird lebenslanges Lernen von unterschiedlichen Disziplinen und theoretischen Denkmodellen sehr uneinheitlich erfasst. Während die *positivistisch* ausgerichtete Forschung das Wesen des Konzepts an sich ergründen will und sich auf die Suche nach einer Begriffsbestimmung für lebenslanges Lernen macht, sind *epistemologische* Ansätze stärker am Entstehungskontext sowie an der sozialen Praxis des lebenslangen Lernens interessiert. Die folgende Betrachtung soll dieses Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Positionen genauer beleuchten, um anschließend zu klären, wie lebenslanges Lernen als soziale, kommunikative und diskursive Praxis verstanden werden kann.

3.1.1 Konturierung des Konzepts des lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen ist ein mehrdeutiges Konzept, das innerhalb des wissenschaftlichen wie auch bildungspolitischen Diskurses unterschiedlich erfasst wird. Übergreifend kann es als eine Perspektive beschrieben werden, die „das Lernen als einen kontinuierlichen Prozess versteht und traditionelle, institutionalisierte Bildungsformen

ebenso einbezieht wie informelle und in sonstige Lebensvollzüge eingebettete individuelle Lernprozesse“ (Hof 2009: 31). Lebenslangen Lernens erstreckt sich demnach über drei Dimensionen, die zugleich für die *Entgrenzungen des Lernens* (Arnold 2012a/b) stehen:

- *Zeitliche Dimension*: Lernen bezieht sich auf den gesamten Lebensverlauf.
- *Räumliche Dimension*: Lernen findet nicht nur in pädagogischen Einrichtungen statt, sondern auch in non-formalen und informellen Settings (bspw. in Institutionen, die nicht primär Bildungsabsichten verfolgen, durch den Gebrauch moderner Medien, beim Besuch kultureller Veranstaltungen, innerhalb der Familie sowie am Arbeitsplatz).
- *Inhaltliche Dimension*: Lernen bezieht sich auf eine Vielfalt an Themen und Lebensbereichen, die über den Bereich der berufsorientierten Bildung hinausgehen (Hof 2009: 30 f.).

Ab Mitte der 1990er-Jahre setzte sich das Konzept des lebenslangen Lernens gegenüber thematisch ähnlichen Ideen durch, die Lernen ebenfalls im Sinne eines sich über die Lebensspanne erstreckenden Prozesses verstehen. Dazu zählen *permanent education* (andauernde Bildung), *recurrent education* (sich wiederholende Bildung) und *lifelong education* (lebenslange Bildung), die als Bildungskonzepte jedoch nicht klar konturiert und damit auch von der Idee des lebenslangen Lernens nicht eindeutig abgrenzbar sind. Zusätzlich hat das lebenslange Lernen auch Überschneidungen mit verwandten Konzepten wie *basic* oder *fundamental education* (Basisbildung), *liberal adult education* (Erwachsenenbildung) und *continuing education* (Weiterbildung), die jedoch alle das Lernen nach der Erstausbildung bzw. das Nachholen einer Erstausbildung im Erwachsenenalter fokussieren. Der Übergang von der *lifelong education* zum *lifelong learning* Mitte der 1990er bedeutete jedenfalls mehr als nur eine sprachliche Veränderung. Während der Begriff der Bildung (vor allem im Hinblick auf die institutionelle Einbettung des Lernens) stark normiert, war die Formulierung des Lernens stärker an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet und rückte diese ins Zentrum der Auseinandersetzung (Carlsen/Haddad 2013: 312). Im „Recurrent Education“-Bericht der OECD wurde die Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen explizit thematisiert. Dabei gilt Bildung als „organised and structured learning confined to an intentionally created situation“ und Lernen als „essential characteristic of the living organism, necessary for its survival and evolution. Man learns in all his life situations“ (OECD 1973: 17). Zugleich steht der Begriffswechsel zu „Lifelong learning“ auch für eine Anpassung an die Bedürfnisse der globalen Wirtschaft: „Lifelong Learning is mostly nested in an ideology of vocationalism. Learning is for acquiring skills, enabling the learner to work harder, faster and smarter and to help their employer and nation compete in the global economy“ (Boshier 2012: 709).

Für die starke Popularität des lebenslangen Lernens als bildungspolitisches Paradigma im 20. Jh. waren nach Alheit (2008: 26 ff.) vier Entwicklungstrends ausschlaggebend: Erstens veränderte sich die *Bedeutung von Arbeit* und innovative Strategien für flexiblere Karrierewege (career switching) lösten die traditionellen, konsistenten Berufslaufbahnen ab. Für das Bildungssystem und die Institutionen des Sozialstaates ergaben sich aus der flexibleren und zugleich prekäreren Lebenslaufgestaltung erhebliche Herausforderungen. Sie nutzten lebenslanges Lernen als Programm, um vor allem kritische Übergangsphasen im Erwerbsleben zu steuern (Alheit 2008: 27). Zweitens wurde *Wissen als zentrale Ressource der Zukunft* erkannt und erhielt neue und veränderte Funktionen. Es entwickelte sich zu einer Art „grauem Kapital“ (Field 2006: 1), auf dem neue Formen der Ökonomie (Stichwort: Wissens- und Informationsgesellschaft) basieren. Zudem gewinnt Wissen stetig an Dynamik (es wird immer schneller aktualisiert) und bestimmt zunehmend die Strukturen der Gesellschaft. Dies verlangt nach organisiertem Wissensmanagement, einem gezielten Austausch von Wissen und auf individueller Ebene nach selbstgesteuerten Lernprozessen. Drittens, zeigte sich eine *zunehmende Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen*, die nicht ausreichend in der Lage waren, den Lernanforderungen ihrer Zielgruppen zu entsprechen und die Lernmotivation für folgende Lebensphasen aufrechtzuerhalten (Schuller/Field 1999). Und viertens führte die *Individualisierung und Flexibilisierung* sozialer und wirtschaftlicher Strukturen und Prozesse dazu, Lebensläufe weniger vorhersagbar zu machen. Damit geht für das Individuum die Notwendigkeit nach kontinuierlicher Reflexion einher, was neue Kompetenzstrukturen sowie letztlich eine Reform des Bildungssystems erfordert (Alheit 2008: 30, Beck 1986, Field 2006: 58 ff.).

Der wissenschaftliche Diskurs zum lebenslangen Lernen überlappt sich vor allem mit der Forschung zum Thema Weiterbildung (Gieseke/Robak 2009: 14). Zusätzlich macht es die teilweise synonyme Begriffsverwendung mit Konzepten wie Erwachsenenbildung schwierig bis unmöglich, zu einer allgemein gültigen Bestimmung der Bedeutung des lebenslangen Lernens zu kommen (Aspin/Chapman 2012: 7). In der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Dokumenten und wissenschaftlichen Publikationen zum lebenslangen Lernen ist es daher wichtig, diese begriffliche und inhaltliche Unschärfe in der Verwendung verschiedener Konzepte zu berücksichtigen.

Gilroy (2012) weist auf die große Bandbreite von divergierenden Ansichten über das Wesen des lebenslangen Lernens hin. Auf der einen Seite des Spektrums finden sich sehr eng gefasste Beschreibungen, die lebenslanges Lernen oftmals auf Erwachsenen- und Weiterbildung reduzieren, wobei damit meist eine Einschränkung auf formale institutionalisierte Lernprozesse einhergeht (Gilroy 2012: 52). Auf der anderen Seite stehen sehr breite, simple Konzeptionen von Lernen als Prozess, der für alle Menschen

bereits vor der Geburt beginnt und der (als formales und informelles Lernen) über die gesamte Lebensspanne schlichtweg notwendig ist (Cottrell 2003: 5). Dieser „von der Wiege bis zur Bahre“-Ansatz, der alle Aspekte des Lebens in den Fokus des lebenslangen Lernens rückt, erscheint Gilroy (2012: 52) als zu weitreichend, inkohärent und nicht haltbar, da solche allumfassenden Definitionen, die alle Erfahrungen des menschlichen Lebens als Lernprozesse einschließen, letztlich nichtssagend bleiben. Auf die Problematik derart undifferenzierter Bestimmungen weist auch Field (2006: 2) hin. Er bezeichnet lebenslanges Lernen als „loose and all-encompassing term“ und damit als Begriff, der mit seinen vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten auch Gefahr läuft, durch politische EntscheidungsträgerInnen für den Arbeitsmarkt instrumentalisiert zu werden. Ein solch weitgefasster Begriff bietet die Möglichkeit, verschiedenste Themen und Handlungsfelder unter dem Schirm der Bildung zu positionieren. So sehen manche Kritiker im lebenslangen Lernen eine ideologische Waffe des Neoliberalismus, für Andere wiederum stellt es eine irrelevante Scheindebatte mit geringen Erfolgsaussichten dar. Die unterschiedlichen politischen und ideologischen Positionen sowie die Unklarheit darüber, wie das Konzept abzugrenzen ist, führte letztlich zu einer kaum überschaubaren und in gewisser Hinsicht problematischen Vielfalt an Bedeutungen:

Foucauldians and neo-Marxists have each in their different ways explored the exercises of power within lifelong learning. Philosophers of education have attempted to frame lifelong learning as an aspect of, or integral to, the good or worthwhile life. The terrain of lifelong learning is therefore littered with a huge biodiversity of meanings (Edwards 2012: 157).

Um dem Dilemma der „Nicht-Bestimmbarkeit“ dieses Begriffes entgegenzutreten, plädiert Gilroy (2012: 54) für eine nicht-essentialistische Erkenntnistheorie, die es erlaubt, die vielen möglichen Bedeutungen des Begriffs abzubilden, ohne einen Anspruch auf Wahrheit zu erheben. In diesem Sinne erfolgt im nächsten Abschnitt eine Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Paradigmen zum lebenslangen Lernens.

3.1.2 Seins- und Erkenntnistheorie des Konzepts des lebenslangen Lernens

3.1.2.1 Ontologische Zugänge zu lebenslangem Lernen

In der neueren ontologisch ausgerichteten Forschung zum lebenslangen Lernen ist eine Schwerpunktsetzung auf soziomaterielle Ansätze zu beobachten. So kam es in den vergangenen Jahren nach der „Hochkonjunktur der Dinge“ in den Sozialwissenschaften, auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, zu einem „material turn“, durch den die Materialität der in Lernprozesse involvierten Subjekte und Objekte zu einem zentralen Forschungsthema avancierte (Nohl/Wulf 2013: 2, Fenwick/Edwards 2013:

49 f.). Die Auseinandersetzung mit der Körperlichkeit des Menschen und in Folge mit der Performativität des sozialen, kulturellen und pädagogischen Handelns hat in der Erziehungswissenschaft aber eine lange vor den „material turn“ zurückreichende Tradition. All dem geht „die zentrale Stellung der Medialität, Immaterialität und des Imaginären als zentrale Themen der Kulturwissenschaft“²³ voraus (Nohl/Wulf 2013: 3). Dies trug wiederum dazu bei, dass „wie“ im Zusammenhang mit Erziehungs- und Bildungsprozessen innerhalb der Forschung stärker zu fokussieren. Mit dem Bedeutungszuwachs der Performativität sprachlichen und nicht-sprachlichen Handelns gewannen auch die „ästhetische Dimension von Erziehung und Bildung sowie von Imagination und Sprache größere Aufmerksamkeit“ (Nohl/Wulf 2013: 4).

Einen wesentlichen Einfluss auf die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Forschung hatte laut Nohl und Wulf in diesem Zusammenhang die Akteur-Netzwerk-Theorie, die die Trennung und Gegenüberstellung von Menschen und Dingen aufhebt und auf diesem Weg versucht zu rekonstruieren, „wie aus Mensch-Ding-Konstellationen Neues entsteht“ (Nohl/Wulf 2013: 5). Aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie ist Wissensproduktion ein Prozess, der sich im Beziehungsgefüge eines Netzwerkes zwischen Dingen (Büchern, Handys, Messinstrumenten etc.) und Menschen vollzieht. Die Akteur-Netzwerk-Theorie interessiert sich nicht dafür, was Texte oder andere Objekte *repräsentieren*, sondern für ihre Performativität, d. h. dafür, was sie *tun*. Sie befasst sich mit den unzähligen im Bildungskontext auftretenden „Einheiten“ (Klassenzimmer, Lehrende und Lernende, Wissensproduktion, Lehrpläne, Richtlinien, Ungleichheiten, Prüfungen etc.) als Konglomerate, durch die die Bildungspraxis geordnet und gesteuert wird (Fenwick/Edwards 2013: 57).

Diese Schwerpunktsetzung auf das Materielle (Umwelt, Tiere, Objekte, Artefakte etc.) findet sich in *soziomateriellen Ansätzen* wieder, die den Dingen eine wesentliche, performative Rolle im Vollzug des sozialen Lebens einräumen, anstatt sie nur als Hintergrundkontext zu berücksichtigen (Fenwick/Edwards 2013: 49 f.). Damit wird das „Soziale“ nicht als abgegrenzte Kategorie begriffen, sondern als Ergebnis soziomaterieller Praktiken. Soziomaterielle Ansätze nehmen die Gesamtheit des Materiellen im

²³ Als konkrete Bezugnahmen zu diesen kulturwissenschaftlichen Themen nennen Nohl und Wulf hier McLuhan, der vorrangig die Medien und deren Wirkung (und nicht die Inhalte) ins Zentrum seiner Forschung rückte sowie Baudrillard und Virilio, die sich mit dem ubiquitären Charakter und der Abstraktion der Bilder auseinandersetzten. Nohl und Wulf führen dazu weiter aus: „Mithilfe von Bildern wird Realität simuliert; Bilder suggerieren, sie seien ‚wirklicher‘ als die Realität. Sie verlieren ihren Verweisungscharakter und werden nur als Bilder wahrgenommen. Visuelle Abstraktionsprozesse verdrängen die Begegnung mit den Dingen“ (2013: 3). Daraus leitet sich (in Referenz zu Castoriadis) eine Transformation des Imaginären ab, d. h., dass z. B. für Kinder und Jugendliche virtuelle Welten zu zentralen Lebenswelten werden.

Lernprozess in den Blick: „Learning here is a materializing assemblage and not simply a cognitive achievement or way of interacting. It is through the being-together of things that actions identified as learning, become possible“ (Fenwick/Edwards 2013: 54, Hervorhebung im Original).

Folglich geht es im Denkmodell der *performativen Ontologie* nicht um die Erforschung der menschlichen Handlungspraxis innerhalb eines materiellen Kontexts, sondern es versteht Menschen und Dinge als gleichberechtigte Erzeuger des Sozialen. In diesem Sinne untersucht dieses Konzept auch Unterricht nicht vorrangig als Beziehung zwischen Personen, sondern es geht um das Netzwerk von Menschen und Dingen, durch das sich Lehren und Lernen vollzieht. Subjekte werden in soziomateriellen Ansätzen quasi dezentralisiert und es rückt die Frage in den Vordergrund, wie Menschen und Dinge gemeinsam die Welt erzeugen, festigen und verändern. Zu diesen performativen Dingen zählen auch Texte, die, abhängig von ihrer Form, die pädagogische Praxis in bestimmter Weise prägen, indem sie z. B. die Ausrichtung von Lehrplänen bestimmen und damit auch den Handlungsspielraum von Lehrpersonen begrenzen (Fenwick/Edwards 2013: 50 ff.).

Die Performativität der Dinge ermöglicht mimetische Lernprozesse, in denen sich große Teile des kulturellen Lernens (Erziehung, Bildung, Sozialisation und Enkulturation) vollziehen. Mimetisches Lernen geschieht in Prozessen produktiver Nachahmung „in denen Menschen Beziehungen zu anderen herstellen, in denen sie gleichsam einen ‚Abdruck‘ von den Menschen nehmen, auf die sich ihre mimetische Aktivität bezieht“ (Wulf 2013: 16). Die in Gegenständen materialisierten kulturellen Prozesse werden in mimetischen Abläufen erfahrbar. Daher sind die Dinge nicht isoliert zu betrachten, sondern nur im Zusammenhang menschlichen Handelns, sozialer und kultureller Inszenierungen und praktischen Wissens zu verstehen. Der performative Charakter der Dinge schließt, neben materiellen Dingen, auch Erzeugnisse elektronischer Medien ein, die die Vorstellungswelt des Einzelnen grundlegend beeinflussen (Wulf 2013: 21). Im Kontext des lebenslangen Lernens sind mimentische Lernprozesse insbesondere im Hinblick auf das praktische Handlungs- und Interaktionswissen von Relevanz, da sich gerade die Aneignung praktischer Fähigkeiten häufig durch Beobachtung und Nachahmung im sozialen Kontext vollzieht. Auch im Bereich digital gestützten Lehrens und Lernens spielen mimentische Prozesse bei der Nutzung von interaktiven Lernformen, Videokonferenzen, Streaming, e-Portfolios und Diskussionsforen eine Rolle (Gruber-Rotheneder 2011: 21, 59).

3.1.2.2 Epistemologische Zugänge zu lebenslangem Lernen

Wie bereits weiter oben festgehalten, lassen sich der Begriff und das Konzept des lebenslangen Lernens nicht in Form einer allgemein gültigen Definition bestimmen. In diesem Sinne geht es an dieser Stelle, statt der Suche nach einer möglichst umfassenden Begriffsdefinition, darum aufzuzeigen, welche Fragen, Kategorien und Problemfelder die wissenschaftliche wie auch politische Diskussion zu diesem Konzept aufwirft und welche theoretischen Denkmodelle dahinterstehen.

Lebenslanges Lernen kann als soziokulturell eingebettete Reihe von Praktiken und zugleich als grundsätzlich veränderbar verstanden werden. Daher folgt die Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff der Frage, welche Handlungen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Kontext als Lernen gelten. Eine einst als Hobby oder Arbeit begriffene Tätigkeit kann sich diskursiv in seiner Bedeutung verändern und dann dem Bereich des Lernens zugeschrieben werden (Usher/Edwards 2007: 3 f.).

Diskurse über lebenslanges Lernen finden immer vor bestimmten sozialen, politischen oder ökonomischen Hintergrundkonstruktionen (z. B. Globalisierung, sozialer Wandel) statt, die sich auch überlappen. Angesichts der Komplexität von Handlungspraktiken, welche die soziale Ordnung gestalten, greifen nach Edwards (2008) Analysen zu kurz, die den Diskurs lediglich entlang ausgewählter Codes wie Wissensökonomie, Kapitalismus, Globalisierung erfassen, um zu erklären, was *wirklich* ist. Vielmehr können diese Codes dazu dienen, soziale Praktiken und Bedeutungszuschreibungen in bestimmten diskursiven Domänen zu analysieren: „They are not merely commentaries on politics and policy but integral to the discursive struggles to inscribe certain meanings rather than others in the language games of lifelong learning“ (Edwards 2008: 21 f.).

Hinter unterschiedlichen Vorstellungen, wie lebenslanges Lernen gefasst werden kann, verbergen sich nicht nur moralische, politische und pädagogische Konzepte, sondern auch bestimmte metatheoretische Rahmungen. So steht hinter der Idee einer einheitlichen Begriffsbestimmung ein empiristischer Ansatz, der von einem *essentialistischen* Verständnis von lebenslangem Lernen ausgeht. Auch wenn diese Form des positivistischen Denkens seit längerem in die Kritik gekommen ist²⁴ und weitgehend als überholt bzw. gescheitert angesehen wird, so lassen sich positivistische Denkmodelle immer noch in vielen politischen und wissenschaftlichen Institutionen weltweit finden (Aspin/Chapman 2012: 8). Eine Alternative zum Versuch, lebenslanges Lernen begrifflich und konzeptionell zu erfassen, bildet die Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch:

²⁴ Als Kritiker am Positivismus führen Aspin/Chapman (2012: 8) hier u. a. Popper, Wittgenstein und Bernstein an, die Sprache nicht als wertfrei verstehen, sondern als stets theoriegeladen.

To think that one can find an ‚essential‘, ‚basic‘ or uncontestable definition of ‚lifelong education‘ is to embark upon a search for a chimaera. Thus, rather than engaging in a futile search for the real meaning or an uncontested definition of life-long education and lifelong learning, we would suggest that the best one can do is to follow Wittgenstein’s advice [...] and ‚look at the use‘ of these terms in the discourse of those who employ it and the purposes for which they employ them (Aspin/Chapman 2012: 10).

In diesem Sinne stellt sich Edwards gegen eine *ontologische* Bestimmung des lebenslangen Lernens und plädiert für eine *epistemologische* Auseinandersetzung, die den Sprachgebrauch und die damit verbundene Bedeutungskonstruktion des Begriffes in den Mittelpunkt rückt. Den holistischen, epistemologischen Ansatz, der sich dem alten essentialistischen Verständnis entgegenstellt, führt Gilroy (2012: 55) auf Wittgenstein zurück, der den sozialen Kontext als bestimmende Einflussgröße für die Bedeutung von Wörtern und als die Grundlage des Wissens anerkennt, d. h., erst im Sprachgebrauch ergibt sich die Bedeutung eines Wortes²⁵.

Als wirklichkeitsabhängiges Medium ist Sprache auch im Bereich der Pädagogik von zentraler Bedeutung, was sich bspw. in der großen Bedeutung festgeschriebener Merksätze, Definitionen und Beurteilungen zeigt, in denen zugleich das Potenzial für Veränderungen liegt. Scheinbar unabänderliche sprachliche Begriffe und Feststellungen verflüssigen sich, „sobald – jenseits der abbildenden Funktion von Sprache – die Wirklichkeit konstruierende Funktion von Sprache gesehen werden kann“ (Jäpelt/Schildberg 2011: 8). Seitens konstruktivistischer Ansätze wird generell die Vorstellung abgelehnt, dass Sprache die Fähigkeit besitzt, Begriffe und Wissensvorräte zwischen Personen zu vermitteln, denn sie generiert sich stets im subjektiven Konstruktionsprozess des jeweiligen Akteurs (von Glasersfeld 1995: 8).

Eine Epistemologie, basierend auf sozialer Verständigung und bestimmt durch sprachliche Regeln und Kriterien, ist zugleich nicht als komplett subjektiv zu verstehen: „It brings with it a contextual approach to understanding meaning, but again avoids meanings being incoherently subjective as they are rule and criteria dependent in subtle and complex ways“ (Gilroy 2012: 56). Daraus leitet Gilroy ein weiteres Problem für die Konzeption des lebenslangen Lernens ab: Es gibt weder klare Regeln für die Verwendung des Begriffs, noch Kriterien, auf deren Basis solche Regeln geschaffen werden könnten. Und dieses Fehlen von Regeln hat Konsequenzen: „This follows for the concept to drift in meaning from one context to another, with nothing to anchor it episte-

²⁵ Gilroy (2012: 56) stellt hier einen Bezug zu Wittgensteins Analogie der „Sprachspiele“ her, in denen durch Spielregeln ein Verständnis der Handlungen und Geschehnisse innerhalb des Spiels ermöglicht wird. Die unterschiedlichen Regeln der Sprachspiele – d. h., wie Sprache verwendet wird – unterliegen dabei bestimmten expliziten und impliziten Kriterien.

mologically to any particular context“ (Gilroy 2012: 56). Wodurch es, wie bereits oben erwähnt, leicht zu einer Instrumentalisierung des Konzepts kommen kann:

„As such, lifelong learning is likely to be understood, as noted previously, as nothing more than an extension of existing formal educational practice, with the power provided by bureaucracy of formal educational institutions to legitimate their (limited) understanding of lifelong learning“ (Gilroy 2012: 56).

Gilroy weist auf die bedeutsame Differenzierung zwischen Alltagssprache („ordinary language use“) und Fachsprache („technical language use“). Der Begriff des lebenslangen Lernens findet in beiden „Sprachsphären“ Verwendung, ohne dass sich hier eine klare Unterscheidung zeigt. Dies führt dazu, dass Begriffe und damit verbundene Konzepte aus der Fachsprache genommen und in einem anderen Sinne in die (politische) Praxis eingebracht werden (Gilroy 2012: 57). Um nun zu einer definierten Terminologie von lebenslangem Lernen im „Sprachspiel der Bildung“ zu gelangen, braucht es eine Epistemologie, die sich stark auf den sozialen Kontext bezieht:

„Such an approach to epistemology and meaning theory would provide a justification for stipulating meanings in exactly the same way that other technical subjects justify and identify their subject-specific, practice-identifying, terminology. By doing no more (and no less) than creating and abiding that particular practice’s context, it would be possible to establish a technical language which would properly and clearly identify the kinds of practices (and thus policy) that the term lifelong learning currently only implies“ (Gilroy 2012: 58).

3.1.3 Beschreibung des lebenslangen Lernens entlang seiner Prozesshaftigkeit

Neben der Differenzierung von ontologisch und epistemologisch ausgerichteten Forschungsansätzen kann lebenslanges Lernen auch im Hinblick auf die Prozesshaftigkeit unterschiedlich konzeptualisiert werden. Nach Jarvis (2007, 2009a) lassen sich zwei Definitionen von lebenslangem Lernen gegenüberstellen: Die erste Definition zeigt Lernen als *individuellen* Prozess, der in einem sozialen Zusammenhang passiert. Es beinhaltet alle Formen des Lernens in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten. Dieses Verständnis legt den Wert des Lernens auf das Lernen an sich, welches als existenziell und fundamental für das Leben an sich begriffen wird. Die zweite Definition verweist stärker als die erste auf die Institutionalisierung von Lernprozessen: „Every opportunity made available by any social institution for, and every process by which, an individual can acquire knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses within global society“ (Jarvis 2007: 99). Diese Definition versteht Lernen sowohl als *individuelles* als auch *soziales* bzw. *institutionelles* Phänomen. Der Wert des Lernens ist hier nach den beobachtbaren Ergebnissen ausgerichtet (Jarvis 2009a: 10 ff.). Es

zeigt sich hier einerseits ein Unterschied im Grad der Funktionalisierung sowie darin, worauf der Fokus des Lernens liegt (Prozess oder Resultat).

Eine andere Differenzierung findet man bei Schmidt (2005: 101 f.), der *elementares, lebenslanges Lernen* von *funktionalem, episodischem Lernen* unterscheidet. Zu ersterem gibt es keine Alternative, da Individuen natürlicherweise ein Leben lang lernen, also immer dann, wenn sie eine Erfahrung machen und diese im Hinblick auf andere Kenntnisse reflektieren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede Erfahrung zugleich Lernen bedeutet: Lernprozesse treten erst dann als solche in Erscheinung, wenn sie durch lernende Systeme (der/die Lernende) oder externe Beobachter als Zustandsveränderung (also als Lernerfolge) wahrgenommen und kommuniziert werden:

Lernbeobachtung ist damit als Kopplung zweier (oder mehrerer) lernfähiger Akteure zu verstehen. Sie ereignet sich im Rahmen einer spezifischen *Beobachtungs- und Kommunikationsordnung*, weil sie reflexives Handeln (interaktive Varianz wird bestätigt) mit reflexivem Erkennen (kognitiv-emotionale Selektivität wird vollzogen und nachvollzogen) koppelt. Lernen (...) kann im Prinzip als die *Ordnung von Ordnungsveränderungen* konzipiert werden (Schmidt 2005: 101, Hervorhebung im Original).

Die zweite von Schmidt angeführte Form (das funktionale, episodische Lernen) beschränkt sich auf bestimmte Lebensphasen. Dieses Lernen ist funktional auf die Bestätigung des Lernerfolges ausgerichtet und damit an Selbst- und Fremdbeobachtung gekoppelt. Die Bewertung von Handlungsperformanzen ergibt sich aus einer kollektiven Ordnung, bestimmt durch institutionalisierte Lernorte sowie durch zeitliche, sachliche und soziale Kriterien. Diese Ordnung legt fest, was wie schnell gelernt und in welcher Weise bewertet werden soll. Als negativen Extremfall führt Schmidt eine Form des Lernens an, die nicht mehr als „die Ausführung kollektiv stabilisierter Lernbeschreibungen und normativer Lernerwartungen“ (Schmidt 2005: 102) ist. Der öffentliche Diskurs thematisiert lebenslanges Lernen weniger als konstitutiven Teil des menschlichen Lebens an sich, sondern spitzt vor allem auf seine strategische und funktionale Dimension zu (Hof 2009: 16).

Ausgehend von diesen – von Jarvis und Schmidt vorgenommenen – Differenzierungen des Lernens stellen die nachfolgenden Punkte *funktional-episodisches Lernen* und *existenziell-kontinuierliches Lernen* als zwei Möglichkeiten gegenüber, wie über Lernen grundlegend nachgedacht werden kann.

3.1.3.1 Funktional-episodisches Lernen

Wie bereits im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion in Kapitel 2 gezeigt, verengte sich der Begriff des lebenslangen Lernens ab den 1970er-Jahren zunehmend und

überlagerte Schritt für Schritt die eher philosophisch-anthropologische Ausrichtung mit wirtschaftlichen Fragen. Ebenso wurden Reformansätze, die das gesamte Bildungssystem anbelangten, durch eine Fokussierung auf den nachschulischen Bereich abgelöst, was sich negativ auf die Popularität des Konzepts des lebenslangen Lernens auswirkte (Óhidy 2008: 32).

Usher und Edwards (2007: 4 f.) werfen einen kritischen Blick auf die dominante westliche Vorstellung von Wissen und Lernen, die von der Idee der Aufklärung geprägt ist und sich vor allem in einem technisch-rationalen Zugang zu Verstehen und Handeln ausdrückt. Wissen wurde aus dieser Perspektive unreflektiert als Weg zur Entdeckung von objektiver Wahrheit verstanden und Lernen bedeutete folglich die Aneignung von Wissen bzw. einen Zugang zur Wahrheit über die Dinge dieser Welt. Problematisch sei dies für das Verständnis von Lernen in zweierlei Hinsicht: Erstens blendet der starke Fokus auf dekontextualisiertes, disziplinbezogenes Wissen das Alltagshandeln als Lernort aus. Zweitens sahen besonders die Naturwissenschaften den Wert einer Theoretisierung des Lernens als zweckmäßig für die Entdeckung allgemein gültiger Gesetzmäßigkeiten, auf deren Basis sie Vorhersagen und Interventionen treffen konnten. Die wissenschaftliche Analyse des Lernens interessierte sich für angemessene Methoden, die halfen, Lernen effizienter und effektiver zu gestalten (Usher/Edwards 2007: 4 f.).

Folglich entstanden dominante Vorstellungen von Lernen, die die Praktiken des Lernens sowie auch die Theoriebildung zum Lernen maßgeblich beeinflussten. Usher und Edwards (2007: 5) identifizieren fünf – aus ihrer Sicht problematische – konzeptionelle Auffassungen:

- *Individualistische Konzeption*: Lernen als Eigentum des Individuums
- *Transmissionsmodell der Pädagogik*: Lernen als Aneignung und Verinnerlichung von Wissen durch Unterricht
- Auffassung von Lernen als etwas, das *abgegrenzt vom Leben an sich* verstanden werden kann
- *Monopolisierung der Bedeutungen und Diskurse* des Lernens durch die Psychologie (disciplinary psychology)
- *Bewusste Ausgrenzung kontextbezogener und sozialer Faktoren*, um eine wissenschaftliche universelle Wahrheit über Lernen zu entdecken

Funktional-episodisches Lernen ist ergebnisorientiert und in diesem Sinne als kompetenztheoretisches Konzept zu verstehen, das einer funktionalistischen „Dramaturgie der Kumulation von Wissen“ folgt, welche sich sprachlich einer Steigerungs- und Maximierungslogik (z. B. Kompetenzgewinn) bedient. Dahinter verbirgt sich eine Vorstellung von Wissen als Besitz oder Macht, die zugleich eine „ideologische Matrize für Hie-

rarchie-, Privilegien-, Elitismus- oder sozialdarwinistische Vorteilsgesellschaften“ bildet (Bauer 2014: 119).

Su (2011: 68) übt Kritik an der Erwachsenenbildungspolitik, die zu stark auf den Arbeitsmarkt und die berufliche Entwicklung ausgerichtet ist und plädiert für einen ganzheitlichen Bildungsansatz:

While adult education policy may tend to focus on *specific* workforce-related learning, in which specific knowledge and skills are concerned, the policy for developing lifelong learning as Heideggarian being, which concerns the learner as a *whole* person, I argue, will help do away with the partly dimensional development of pragmatic adult education practice (Su 2011: 68, Hervorhebung im Original).

Zugleich betont Su (2011: 69), dass der Seins-Ansatz nicht dazu dient, die Bedeutung des Wissens- und Kompetenzerwerbs im Sinne eines Habens abzulehnen. Es soll aber damit gezeigt werden, dass die an vordefinierten Lernzielen und standardisierten Prüfverfahren festgemachte Vorstellung eines Besitzes fester Wissensbestände, unzulänglich ist, wenn man von lebenslangem Lernen spricht.

3.1.3.2 Existenziell-kontinuierliches Lernen

In Abgrenzung zu einem funktionalistischen Verständnis von Lernen, das einen bestimmten (berufsorientierten) Zweck verfolgt, kann Lernen auch als kontinuierlicher, biographischer Transformationsprozess und als gleichbedeutend mit bewusstem Leben gesehen werden: „learning is lifelong because it occurs whenever we are conscious and it needs have no objective in itself, although it frequently does have a purpose“ (Jarvis 2009a: 10). Diese Definition entspricht eher einer philosophischen und psychologischen Auseinandersetzung mit Lernen:

„the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, meaning, beliefs and senses) – experiences social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person“ (Jarvis 2009b: 25.).

Ein solches von Jarvis (2007, 2009a, 2009b) entworfenes Begriffsverständnis bedeutet eine weitreichende Entgrenzung des Lernens, weil alles, was in bewusstem Zustand wahrgenommen wird, zugleich als Lernen gilt. Jarvis schließt mit seiner Auffassung u.a. an den Bildungsbegriff von John Dewey an, der Bildung ebenfalls als lebenslangen kognitiven und emotionalen Entwicklungsprozess entwirft: „This process begins unconsciously almost at birth, and is continually shaping the individual’s powers, saturating his consciousness, forming his habits, training his ideas, and arousing his feelings and emotions“ (Dewey 1972: 84). Durch diesen unbewusst stattfindenden Bildungspro-

zess beginnt das Individuum schrittweise an den durch die Menschheit zusammengetragenen intellektuellen und moralischen Ressourcen teilzuhaben. Dewey betont, dass Bildung sowohl eine psychologische als auch eine soziologische (oder soziale) Seite hat und beide gleichermaßen Relevanz aufweisen. Die psychologische Komponente formt die Basis der Entwicklung und ist zugleich in bestimmten sozialen Bedingungen eingebettet. Dementsprechend tritt das zu bildende Individuum als soziales Wesen auf und die Gesellschaft agiert als Gemeinschaft („organic union“) von Individuen (Dewey 1972: 85 f.). Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wies Dewey auf die Bedeutung von Schule für lebenslanges Lernen, verstanden als umfassende lebenslange Entwicklung des Menschen, hin. Ebenso betonte er, im Hinblick auf das Schulsystem, den sozialen Charakter der Institution Schule, innerhalb derer Bildung nicht in erster Linie als ein auf die Zukunft hin ausgerichteter Prozess begriffen werden sollte: „I believe that education is a process of living and not a preparation for future living“ (Dewey 1972: 87).

Abschnitt 3.1.1 sprach die Problematik zu eng oder zu weit gefasster Konzepte von Lernen an. Insbesondere wurde mit Gilroy (2012) und Field (2006) auch darauf hingewiesen, dass ein allzu offener Lernbegriff letztlich Gefahr läuft, nichtssagend zu bleiben und für bestimmte (politische, ökonomische) Interessen instrumentalisiert zu werden. Im politischen und wissenschaftlichen Diskurs ist die Auseinandersetzung mit Bildung im Sinne von *Selbstwerdung* generell in den Hintergrund gerutscht und zwar zugunsten des *Selbstmanagements*, das sich an Kompetenzentwicklung orientiert (Wain 2008: 104 f.). Wenn man lebenslanges Lernen aber im Sinne einer Epistemologie erfassen und beschreiben will, dann greift die zuvor dargestellte rein funktionalistische Sichtweise zu kurz. Lernen, verstanden als existenzieller, quasi unausweichlicher Prozess, bildet eine ganz wesentliche Perspektive und dementsprechend soll ihr hier auch ausreichend Platz eingeräumt werden. Zudem spielt eine solche eher philosophische, konzeptionelle Rahmung eine bedeutende Rolle für die später folgende Diskussion im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen und sozialem Wandel bzw. dem Wandel von Lernkulturen. Und schließlich scheint ein existenzielles Verständnis von Lernen auch ein interessanter Ausgangspunkt für die Beschreibung eines emanzipatorischen Modells von lebenslangem Lernen zu sein.

Als intrinsischer Teil des Lebensprozesses ist Lernen notwendig und passiert da, wo bekannte Handlungsmuster nicht mehr funktionieren, d. h., wo eine Kluft zwischen erworbenem Wissen und Kompetenzen und einer bestimmten Lebenssituation, einer neuen Herausforderung besteht. Zu manchen Zeitpunkten wird die Lebenswelt als selbstverständlich wahrgenommen, wir bewegen uns in vertrauten Situationen und handeln auf der Basis bestehender Wissensvorräte. Innerhalb dieses bekannten Rahmens beansprucht das Verhalten kaum Denkleistungen und es findet kein Lernen statt.

Demnach ist nicht alles alltägliche Handeln im Allgemeinen als Lernen zu verstehen, da sich viele gewohnte Abfolgen als banal erweisen (Jarvis 2009a: 10, Usher/Edwards 2007: 5 f.). Sobald sich jedoch die soziale Situation verändert und nicht mehr als gegeben angenommen werden kann, kommt es zu einem Spalt („disjuncture“) zwischen der aktuellen Situation und der eigenen Biografie, die bestimmtes Wissen und Können für sinnvolles Handeln bereithält. An diesem Punkt ergibt sich für die Bewältigung der Situation die Notwendigkeit, etwas Neues zu lernen:

Disjuncture (...) is the gap that occurs between our experience of a situation and our biography, which provides us with the knowledge and skill that enable us to act meaningfully. When this gap occurs, we are not able to cope with the experience (...). The ambiguity of disjuncture is that it is when we know that we do not know that we are in a position to start learning and, in order to cope with the disjunctural situation, we have to learn something new (Jarvis 2009a: 10).

In diesem Sinne ist Lernen als Möglichkeit zur Überwindung einer Kluft zwischen biografischen Erfahrungen und der aktuellen Situation sowie zur Auflösung von mit diesen Klüften einhergehenden Dissonanzen zu verstehen:

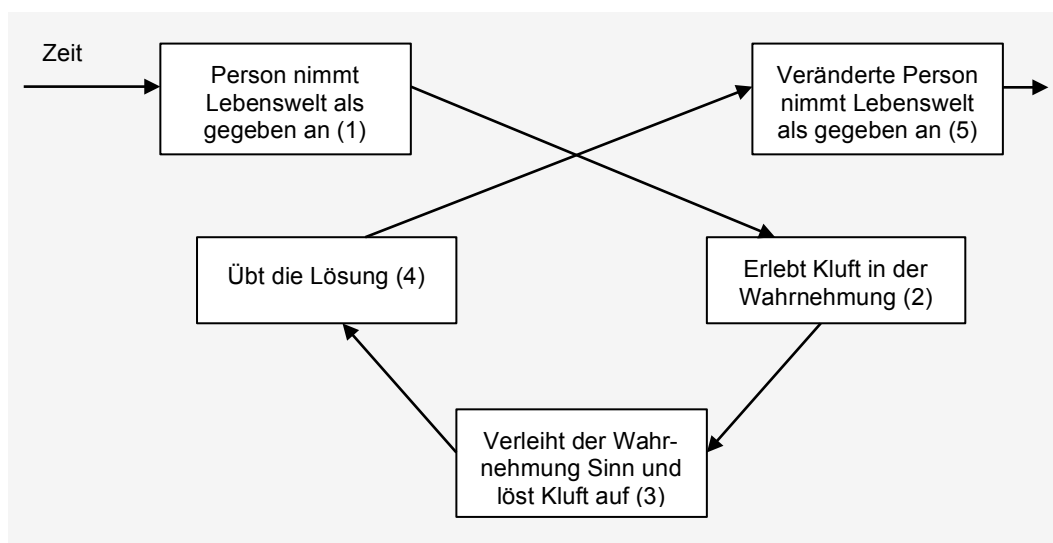


Abb. 1: Die Transformation der Wahrnehmung: erstmaliges, nicht-reflektiertes Lernen, eigene Darstellung nach Jarvis (2007: 2)

Antworten, die zur Überwindung der Kluft zwischen angenommener und aktueller Lebenswelt beitragen, werden in Lernprozessen – z. B. mit einer Lehrerin oder durch selbstgesteuertes Lernen – entwickelt. Diese Antworten sind immer als soziale Konstrukte zu verstehen. Folglich verinnerlicht das Individuum die soziale Welt in Lernprozessen und es kommt zu einer Transformation der Person. So, wie sich Lernende im Lernprozess verändern, so wandelt sich mit ihnen auch die wahrgenommene soziale Welt um. Damit unterscheidet sich die als selbstverständlich erfahrene Lebenswelt in Kästchen 5 von der in Kästchen 1: „The same water does not flow under the same

bridge twice and so even our taken-for-grantedness is relative“ (Jarvis 2007: 4). Lernen ist jedoch mehr als die Umwandlung von Wahrnehmung in Sinn. Es stellt einen Prozess dar, durch den die Gesamtheit der Erfahrungen eines Individuums – und damit auch das Individuum selbst – durch Gedanken, Handlungen und Gefühle transformiert wird. Dieser Transformationsprozess findet durch Integration von Eindrücken aus der äußeren Welt in die eigene Biografie statt und betrifft gleichermaßen die Ebene der Wahrnehmung, der Person und der sozialen Situation (Jarvis 2007: 4).

In Zeiten rapiden sozialen Wandels kommt es vermehrt zu solchen Klüften, da weniger Dinge als selbstverständlich angenommen werden können: „[T]hus, throughout our life time, we are forced to keep on learning – lifelong learning – and it is only when we disengage from social living that the rate at which we learn may slow down“ (Jarvis 2009a: 10). Derartige Diskrepanzen zwischen Erfahrungshorizont und aktueller Lebenswelt lassen sich in Lernsituationen auch steuern und bewusst herbeiführen. Aus konstruktivistischer Sicht erzeugen Lehrende keine Lernprozesse, sie haben aber die Möglichkeit, durch gesetzte Störungen der Mensch-Umwelt-Beziehungen („Perturbation“) viable Rekonstruktionen der Lebenswelt zu initiieren und zu fördern. Lehrende können in diesem Prozess Deutungsangebote zur Restrukturierung von Informationen machen (Arnold/Lernen 2009: 28).

Zudem besitzt eine (sich als) Bildungsgesellschaft (verstehende Gesellschaft) ein wesentliches Merkmal: Sie steht in kritischem Bezug zu sich selbst. Dies geschieht, indem sie im Modus von *Individualisierung* (Selbstwissen und Selbstwerdung) und *Distanzierung* (Selbstbeobachtung aus einer Außenperspektive) über sich selbst reflektiert (Bauer 2008: 17). Aus gesellschaftstheoretischer Sicht ist Bildung in der Bildungsgesellschaft eine Frage der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Chancen der *Emanzipation* im Gegensatz zu einer Praxis der *Kompensation*. Bildung wird dann nicht einfach – im Sinne eines Besitzmodells von Wissen und Kompetenz – als „Mittel des Ausgleichs für Schwächen“ und als Notwendigkeit verstanden, um gegenüber anderen „nicht im Nachteil zu sein und nicht in Nachteil zu geraten“, sondern entlang eines Kulturmodells, in dem der Mensch „das Verhältnis zu sich selbst bestimmt, zu seiner Innenwelt und zu seiner (äußeren) objektiven und symbolischen Umwelt“ (Bauer 2008: 18 f.). Wissen bedeutet auch die Wahrnehmung von sich selbst, zugleich erweist sich die Selbstwahrnehmung als formgebend für das Wissen, das man sich aneignet. In diesem Sinne erscheint Wissen nur dann ganzheitlich, wenn es „Ich-Wissen und Weltwissen, Ich-Bewusstsein und Weltbewusstsein in eins schließt“ (Bauer 2008: 19).

Das Verständnis von Lernen als existenziell-kontinuierlichem Prozess wendet sich gegen eine ergebnisorientierte Vereinnahmung des Lernens und eine Konzeption von

Lernen im Sinne eines Akkumulationsprinzips. Emanzipatorisch gedacht umfasst Lernen mehr, als die Kumulierung von Wissen und Kompetenzen, denn es beinhaltet auch wesentliche soziale Komponenten: „Wissen ist nicht allein der (kumulierbare) Stoff, sondern der Umgang mit diesem unter den Bedingungen der Verantwortung der gesellschaftlichen Vertrauensstellung. (...) In diesem Sinne ist Wissen (...) immer gesellschaftliches, nie individuelles Gut“ (Bauer 2014: 120). Es geht also um die Konstruktion eines Lernbegriffs, der nicht auf dem kontinuierlichen Erwerb und der Anhäufung von Wissens- und Kompetenzelementen basiert, sondern Lernen primär als Transformationsprozess versteht, der „sich mithin nicht alleine inkrementell, sondern auch als Transformation des zuvor Gewussten“ vollzieht (Nohl/Wulf 2013: 10).

3.2 Lebenslanges Lernen als soziale und kommunikative Praxis

3.2.1 Lernen als Sozialisationsprozess

Aus einer konstruktivistischen Perspektive können Lernprozesse als soziale Praktiken und damit als die grundlegende Materie für der Konstitution und Transformation von Gesellschaft gesehen werden. Keller (2005a: 61) beschreibt Praktiken als „Verkörperungen‘ von Wissen in mehr oder weniger routinisierten und konventionalisierten Handlungsmustern“. In Praktiken aktualisieren, reproduzieren und transformieren sich soziale Strukturen und symbolische Ordnungen. Praktiken folgen bestimmten Regeln, zugleich sind aber auch Abweichungen von diesen Regeln möglich. Sozial erzeugtes und kollektiv verfügbares Wissen materialisiert sich in sprachlichen und nicht-sprachlichen Praktiken, die die einzelnen Individuen vollziehen und interpretieren. Als typisierte Handlungsmuster machen Praktiken einen Teil kollektiver Wissensvorräte aus und werden in Lern- und Sozialisationsprozessen durch Individuen als „Routinekompetenzen des Handelns und Be-Deutens“ verinnerlicht (Keller 2005a: 61 f.). Die in sozialen Praktiken entwickelten spezifischen gesellschaftlichen Ordnungen befinden sich in einem kontinuierlichen Prozess der Fortschreibung und Veränderung. In diesem Sinne sind Gesellschaften „auf relative Dauer gestellte Zusammenschlüsse mit dem Ziel der Vergemeinschaftung von Chancen, Herausforderungen und Zumutungen des Lebens. Sie konstituieren und konstruieren sich durch Programme von Kommunikation und Interaktion“ (Bauer 2014: 121). Von Geburt an bewegen sich Individuen in sozialen Kontexten, woraus resultiert, keine sinnvolle Theorie des Lernens kann die soziale Welt, innerhalb derer Lernprozesse stattfinden, ausblenden: „learning

is a process of transforming the experiences that we have and these always occur when the individual interacts with the wider society“ (Jarvis 2007: 2). Aus der Perspektive des Sozialkonstruktivismus bildet soziale Interaktion das grundlegende, konstitutive Element in Lernprozessen: „individual’s development does not happen in a vacuum, but in a social environment“ (Manninen 2012: 83).

Im Folgenden wird der Prozess der Sozialisation in seinen Grundzügen kurz umrissen und aus der Perspektive des lebenslangen Lernens betrachtet. Kapitel 4 führt das Thema im Hinblick auf die Konstruktion des gesellschaftlichen Wissensvorrats dann weiter aus.

Aus der Sicht der Wissenssoziologie unterscheiden Berger und Luckmann (2012: 139 ff.) zwei Stufen der Sozialisation: Im Prozess der *primären Sozialisation* geht der gesellschaftliche Wissensvorrat durch die Identifikation mit signifikanten anderen in das kindliche Bewusstsein über, wobei der Wissensvorrat immer schon durch diesen anderen spezifisch gefiltert ist (Keller 2005a: 44). Gleichzeitig wurzelt nicht alles am subjektiven Leben in der Sozialisation und so erlebt sich der Mensch selbst zugleich als Wesen innerhalb und außerhalb der Gesellschaft. Die Symmetrie zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit zeigt sich nicht statisch, sondern produziert sich immer wieder neu (Berger/Luckmann 2012: 144 f., Keller 2005a: 43 f.).

Die *sekundäre Sozialisation* erfolgt zeitlich nach der primären „Grundformung“ für das Leben in der Gesellschaft und kann sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken. Berger und Luckmann bezeichnen sie als Prozess der „Internalisierung institutionaler oder in Institutionen gründender ‚Subsinnwelten‘“ (Berger/Luckmann 2012: 148). Es geht hier im engeren Sinne um die Verteilung von „Spezialwissen“ bzw. rollenspezifischem Wissen, welches aus der Arbeitsteiligkeit hervorgeht und durch spezifische, aus dieser Arbeitsteiligkeit resultierende soziale Rollen bestimmt ist. Im Prozess der sekundären Sozialisation wird ein jeweils rollenspezifisches Vokabular erworben (z. B. die Internalisierung semantischer Felder und deren Wertbestimmungen) (Berger/Luckmann 2012: 149). Identifikationsprozesse bleiben hier, im Vergleich zur primären Sozialisation, zweitrangig (Keller 2005a: 44).

Der Prozess der Sozialisation und die Gestaltung des Lebensverlaufs vollzieht sich als Interaktion zwischen dem Individuum und seinem (gesellschaftlichen, wirtschaftlichen) Umfeld. Dabei wird die individuelle, biografische Gestaltung nach Evans et al. (2012: 246 f.) durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, wie makroökonomische Bedingungen, institutionelle Strukturen, sozialer Hintergrund, Geschlecht, ethnische Herkunft sowie individuelle Faktoren wie Motivation, Zielstrebigkeit und erworbene Fähigkeiten. Der Einfluss dieser Faktoren auf die Lebensentwicklung erweist sich als hochkomplex: *Erstens* geschieht Entwicklung im Zeitverlauf und spiegelt die Ansamm-

lung von Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten wider. *Zweitens* umfasst der soziale Kontext, in dem sich Menschen entwickeln, unterschiedliche Ebenen und reicht von zwischenmenschlicher Kommunikation zu sozialen Verhältnissen auf der Makroebene. *Drittens* sind Übergangsphasen (z. B. von der Schule ins Erwerbsleben) nicht nur durch die Strukturen des Arbeitsmarktes und diverser Institutionen bestimmt, sondern erfordern seitens des Individuums die Fähigkeit, sich anzupassen und weiterzuentwickeln. Und *viertens* beeinflussen soziale Institutionen sowie makrosoziale Bedingungen das Treffen von individuellen Entscheidungen (Evans et al. 2012: 246 f.).

Lernen – als wesentlicher Teil der Lebensgestaltung – vollzieht sich folglich ebenso in einem sozialen Kontext und ist nicht nur im Bewusstsein des Individuums verortet, sondern manifestiert sich in einer Vielzahl von Situationen, sozialen Handlungen und Interaktionen und wird durch diese verbreitet: „[Learning] is not seen as the possession of individuals but as embedded in, and generated through the *interactions* that individuals have, their participation in practices. It is to do with active knowledge formation“ (Usher/Edwards 2007: 5, Hervorhebung im Original).

Lernen hängt von einer bestimmten Kultur ab und vollzieht sich auf der Basis der in dieser Kultur als sinnhaft anerkannten Wissensordnungen sowie spezifischer Sinn- und Unterscheidungssysteme, die soziale Praktiken herausbilden, reproduzieren und verändern. Bedeutungen werden durch Lernen konstruiert, zugleich ist die Konstruktion von Bedeutungen wiederum als Lernen zu verstehen (Usher/Edwards 2007: 6, Baldauf-Bergmann 2009: 24 f.). Somit vollzieht sich Lernen „in der individuellen und gesellschaftlichen Konstituierung von Handlungszusammenhängen, die in verschiedener Weise zur Lebenssicherung und Lebensführung beitragen“ (Baldauf-Bergmann 2009: 31). Dem liegt ein Verständnis von Lernen als einem Phänomen zugrunde, das

sich in der Komplexität, Flexibilität und Temporalität der gesellschaftlich-historischen Entwicklungen ausdifferenziert und das sich nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch in der überindividuellen Konstituierung von Handlungszusammenhängen und somit als strukturelle Vermittlung von individuellem und gesellschaftlichem Lernen entfaltet (Baldauf-Bergmann 2009: 29).

Die Beziehung und Vermittlung zwischen Individuellem und Sozialem steht auch im Zentrum des Habituskonzepts von Pierre Bourdieu (Bourdieu 1987). Mit dem Begriff des Habitus bezeichnet Bourdieu zugleich eine die Praxis und deren Wahrnehmung *strukturierende* und organisierende Struktur sowie auch eine *strukturierte* Struktur. Das Prinzip der Teilung in soziale Klassen bestimmt die Wahrnehmung der sozialen Welt und „jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit dessen, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz“ (Bourdieu 1987: 279). Die „gesamte Struk-

tur des Systems der Existenzbedingungen“ ist in den Dispositionen des Habitus angelegt und Gegensatzpaare wie *oben und unten*, *reich und arm* bilden die fundamentalen Strukturierungsprinzipien der sozialen Praxis (Bourdieu 1987: 279). Der Habitus erfüllt in diesem Sinne eine Doppelfunktion, denn er stellt „eine erzeugte soziale Praxis dar (*opus operatum*), generiert aber zugleich die Praxis (*opus operandi*)“ (Lenger et al. 2013: 19, Hervorhebung im Original).

Hier soll nochmals die in Abschnitt 3.1.2.1 thematisierte *Performanz der Dinge* aufgegriffen werden, die auch im Zusammenhang mit der Performanz von Sozialität und Stilisierung steht. So legt die Ästhetik der Dinge (bzw. Stil als beobachtbare individuelle und soziale Präsentation eines Dinges) eine enge Verbundenheit mit einem bestimmten sozialen Habitus offen: „Im Stil kommt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, eine spezifische Lebensform oder ein besonderer Habitus zum Ausdruck“ (Zirfas und Klepacki 2013: 49). Die Wahl des Lebensstils stellt sich als weniger individuell, sondern viel stärker als sozial bedingt dar. Unter Bildung sollte man in diesem Sinne weniger „soziale und symbolische Statussignale und Distinktionssysteme verstehen, die vor allem mit einem inkorporierten, objektivierten und institutionalisierten kulturellen Habitus verbunden sind, sondern eher Reflexions- und Partizipationspotenziale, die mit der Möglichkeit anderer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster einhergehen“ (Zirfas und Klepacki 2013: 49). Bourdieu sieht eine Veränderung des Habitus als unwahrscheinlich an, demnach lässt sich auch ein flexiblerer Bildungshabitus nicht so einfach vom kulturell-gebildeten Habitus lösen. Der Stil der Dinge ist nicht so einfach zu wechseln und dort wo er häufig wechselt drückt dies wiederum einen bestimmten (Bildungs-)Habitus aus, dadurch gekennzeichnet, sich mit „stetig neuen Stilen und Geschmacksrichtungen zu konfrontieren und sich durch diese zu transformieren“ (Zirfas und Klepacki 2013: 50).

Im Kontext der Medialisierung der Gesellschaft verwendet Bauer den Begriff des *Medienhabitus* im Sinne eines emanzipierten Verhältnisses zwischen dem Individuum, der Gesellschaft und ihren Medien:

Medialität als der Kommunikationsmodus der Gesellschaft, wie wir sie meinen (Autonomie, Identität, Solidarität, Kohäsion, Emanzipation, Diversity, Demokratie, Sozialorganisation, Zivilkultur, Bildungskultur etc.), ist nicht eine Frage gut eingeübter Medienmechanismen, sondern eine des kulturellen Habitus („Medienhabitus“) in dem der Einzelne seine Chancen in den Potenzialen der Gesellschaft und die Gesellschaft ihre Chancen in der Kompetenz (Fähigkeit, Fertigkeit, Zuständigkeit, Verantwortung) des Einzelnen wahrnimmt (Bauer 2014: 119).

3.2.2 Lernen und sozialer Wandel

Wie die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Dokumenten in Kapitel 2 zeigt, stellt der soziale Wandel im Kontext des lebenslangen Lernens eine Art Hintergrundkonstruktion dar, vor der die Notwendigkeit ständiger Weiterbildung argumentiert wird. Der soziale Wandel wird als gesellschaftliche Krise konstruiert, mit einer gewissen Selbstverständlichkeit immer wieder aufgerufen und mit Begriffen wie Informations-, Wissens- und Lerngesellschaft in einen engen Zusammenhang gebracht (Rothe 2011: 270 ff.). Die Transformation der Gesellschaft in eine Wissensgesellschaft soll die mit dem Wandel verbundenen sozialen Probleme (z. B. soziale Ausgrenzung und Spaltung) lösen (Rothe 2011: 282). Der gesellschaftliche Wandel wird also primär als Problem dargestellt, das geprägt ist von „sozialen und individuellen Risiken, Gefährdungen sowie Desintegrationsprozessen“ (Rothe 2011: 287). Auch wenn Gesellschaften natürlicherweise immer schon von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen geprägt waren, so lassen sich doch einige Besonderheiten des sozialen Wandels, wie er sich in den vergangenen Jahrzehnten vollzogen hat, identifizieren. Anthony Giddens (1996) spricht in diesem Zusammenhang von den „Diskontinuitäten der Moderne“ und hält fest, dass der Unterschied zwischen den „gesellschaftlichen Institutionen der Moderne“ und „den sozialen Ordnungen der Tradition“ an drei Diskontinuitäten festzumachen ist: Erstens an der „schiere(n) *Geschwindigkeit des Wandels*, der von der Moderne in Bewegung gesetzt wird“, zweitens betrifft dies „die *Reichweite des Wandels*“ sowie drittens das „innere *Wesen der modernen Institutionen*“ (Giddens 1996: 14 f., Hervorhebungen im Original). Zudem sind komplexe Prozesse des gesellschaftlichen Wandels (Globalisierung, demografischer Wandel, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft) in hohem Maße zukunfts offen und überlagern bzw. verstärken sich gegenseitig (Baldauf-Bergmann 2009: 24 f.).

Im Kontext des lebenslangen Lernens lassen sich die Besonderheiten des sozialen Wandels laut Rothe (2011: 291) anhand von vier Merkmalen beschreiben: *Totalität* (der Wandel erfasst alle Lebensbereiche), *Naturalisierung* (der Wandel ist durch äußere, nicht beeinflussbare „nahezu naturhafte“ Kräfte bestimmt), *Beschleunigung* (insbesondere im Bereich der Wissensproduktion) und *Bedrohung* (z. B. in der Beschreibung von sozialer Exklusion). Aus dem von der Politik als objektive Gegebenheit konstruierten gesellschaftlichen Wandel wird die Notwendigkeit der Anpassung abgeleitet. Rothe (2011: 300 f.) bezeichnet dies als „Anpassungsimperativ“, der sich sowohl in europäischen bildungspolitischen Dokumenten sowie auch in der deutschen Bildungspolitik, wenn auch weniger explizit, eindeutig identifizieren lässt. Dieser Imperativ zeichnet sich nicht nur in der Bildungspolitik sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs ab:

Dem ‚postulierten gesellschaftlichen Bedarf‘ wird uneingeschränkte Priorität zugewiesen. Die Beschreibungen des gesellschaftlichen Wandels werden im nationalen bildungspolitischen Diskurs aufgegriffen, durch wissenschaftliche Expertise bestätigt, fortgeführt und als Legitimation dafür genutzt, individuelle Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten als nachrangig zurückzustellen und als irrelevant an den Rand des bildungspolitischen Diskurses zu verweisen (Rothe 2011: 301).

Dass zwischen „individuellen Bedürfnissen und ökonomisch begründeten wachsenden Anforderungen an die individuelle Lernbereitschaft“ Widersprüche bestehen können, findet zwar Anerkennung, jedoch mit der Schlussfolgerung, dass es „die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten sind, die entsprechend zu verändern sind“ (Rothe 2011: 301). Um solche Widersprüche zu begrenzen oder zu verhindern, werden Instrumente und Techniken zur Steigerung der *Lernmotivation* und *Lernkompetenz* herangezogen²⁶. Anstelle eines als kontraproduktiv angesehenen, von außen aufoktrozierten *Lernzwangs* appellieren die Akteure im Diskurs an den Willen zum Lernen der Individuen, also mit diesen psychologischen Begriffen (*Lernmotivation* und *Lernkompetenz*) (Rothe 2011: 302). Der Anpassungsdruck richtet sich jedoch „nicht allein auf das Qualifikationsniveau der Bevölkerung, sondern Lernen allgemein wird als gesellschaftliche Ressource im Umgang mit dem vor allem wirtschaftlich bestimmten Wandel entdeckt“ (Rothe 2011: 310).

Lebenslanges Lernen resultiert aus einem gesellschaftlichen Modernisierungsprozess, der zu einer zunehmenden „Freisetzung der Gesellschaftsmitglieder aus stabilen Zugehörigkeiten“ (Kolland 2008: 195) geführt hat und neue Handlungsoptionen eröffnet. Zugleich gehen mit diesen gewonnenen Freiheitsbereichen auch neue Unsicherheiten und Risiken auf der Seite des Individuums einher. Der bildungspolitische Diskurs konstruiert die im Kontext von Leben, Arbeit und Lernens relevanten individuellen Handlungsmuster als anpassungsbedürftig. Entsprechende Lernanforderungen beziehen sich auf alle Lebensbereiche (Freizeit-, Familien- und Privatleben), weshalb Rothe (2011: 310) festhält, dass sich „Lernen im Bildungspolitischen Diskurs zu einem Imperativ der Lebensführung entwickelt“ hat. Dies impliziert, dass der Anpassungsprozess eigenverantwortlich durch den Einzelnen erfolgen muss, was letztlich einer Individualisierung sozialer Risiken gleichkommt. Bezugnehmend auf die Schriften von Ulrich Beck und Anthony Giddens setzen sich Evans et al. (2012) mit der zunehmenden Individualisierung, Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit des Lebensverlaufs auseinander und richten dabei ihr Augenmerk darauf, wie Personen in Übergangsphasen in ihrem

²⁶ Zu solchen Instrumenten und Techniken zählt Rothe (2011: 302) basierend auf den Ergebnissen der Diskursanalyse: Lernfeste und Weiterbildungsmarketing zur Steigerung der Motivation, Information und Beratung, international anerkannte Lernnachweise, didaktische Optimierung von Weiterbildung und das Einüben von Lernstrategien.

Lebenslauf mit Risiko, Unvorhersehbarkeit und Frustrationen umgehen. Die Idee des Risikos inkludiert, dass Chancen im Leben aufgrund biografischer Verhältnisse vorhersehbar wären (Evans et al. 2012: 255). In diesem Zusammenhang bringen Evans et al. das Konzept der „Bounded Agency“²⁷ ein, mit dem sie Chancen und Entscheidungen des Individuums innerhalb des sozialen Kontextes betrachten: „There is no completely individualised choice as social relationships, role expectations and opportunity structures create openings and constraints that the individual has to negotiate“ (Evans 2006). Soziale Strukturen und der größere soziale Kontext begrenzen die individuellen, biografisch abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten. Daher ist jeder Moment im Lebenslauf zugleich als Resultat vergangener Erfahrungen sowie als Basis für zukünftige Eindrücke und Bedingungen zu verstehen (Evans et al. 2012: 258).

Angesichts der zunehmenden Dynamik gesellschaftlicher Veränderungsprozesse kann Lernen nicht mehr nur als Erwerb von Wissensbeständen gedacht werden, sondern die Flexibilität der Nutzung des Wissens rückt in den Vordergrund: „The true medium of communication with the changing world no longer concerns any possession of externality but rather emphasizes the occurrence of learning in which knowledge is used and integrated based on its relevance to changing situations“ (Su 2011: 58). Mit diesem Verständnis geht auch eine Verschiebung der Rollendefinition zwischen Lehrenden und Lernenden einher: Der „Haben-Ansatz“ konstruiert Wissen als etwas, was durch eine Lehrperson übermittelt und durch einen Lernenden aufgenommen wird. In einer durch laufende Veränderungen geprägten Welt ist ein solch statischer Begriff von Wissen jedoch unzulänglich und der Aspekt der *Bewegung* gewinnt an Bedeutung: „The ability that a lifelong learner is expected to demonstrate changes from a focus on how much ‚static‘ knowledge one *has* to the development of a ‚dynamic‘ ability to make sense of knowledge in order to *be* within change“ (Su 2011: 58, Hervorhebung im Original). Diese Konzeption von lebenslangem Lernen als „Learning to be“, d. h. als eine dynamische Fähigkeit, wurde bereits 1972 im gleichnamigen Positionspapier der UNESCO (Faure et al. 1972) eingebracht. Su (2011: 59) plädiert dafür, lebenslanges Lernen im Rahmen des Seins (im Gegensatz zum Haben) zu begründen, um so eine bloße Reduktion auf Prozesse der Übermittlung und Aneignung zu vermeiden. Damit geht ein

²⁷ Das empirisch begründete Konzept der „bounded agency“ von Karen Evans untersucht, wie individuelle Vorstellungen und Handlungen, unter Berücksichtigung unterschiedlicher struktureller und kultureller Bedingungen, mit der Verwirklichung von Lebenschancen zusammenhängen. Die Forschung betrachtet Akteure dabei im Kontext ihrer bisherigen Biografie und zukünftigen Möglichkeiten, die, gemeinsam mit dem sozialen Umfeld und der subjektiven Wahrnehmung von Strukturen, das Handeln in der Gegenwart beeinflussen und steuern. Das Konzept verschiebt den Fokus von der strukturierten Individualisierung hin zu Individuen als Akteure, ohne zugleich die Perspektive der Strukturierung aufzugeben (Evans 2007: 92 f.).

neues Verständnis von Lernprozessen einher: „The operation of being is highly context bound and suggests a process of constructing, substantiating, and responding rather than a process of storing, abstracting, and deferring“ (Su 2011: 59).

Aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft lässt sich der soziale Wandel als etwas beschreiben, das sich durch die Kommunikation der Gesellschaft über sich selbst (d. h. durch den Prozess, in dem die Gesellschaft sich selbst u. a. über ihre Medien beobachtet und reflektiert) vollzieht. Im Prozess der Kommunikation erhalten Wissensgüter ihre Signifikanz und Relevanz, wobei Bildung als verbindende Kategorie zwischen Wissen und Kommunikation gesehen werden. Bildung bestimmt gewissermaßen „den Rahmen der gesellschaftlichen Selbstverwirklichung“ und ist damit als generatives Motiv einer Gesellschaft interpretierbar, die über sich selbst kommuniziert (Bauer 2014: 167). Wie eine Gesellschaft den Prozess des Wandels begreift, hängt von ihrem Ordnungs- und damit auch Kommunikationsbild ab. Eine *offene* Gesellschaft versteht sozialen Wandel als Prinzip ihrer Existenz, also sinngemäß „was sie lernt zu sein“ (Bauer 2014: 230). Demgegenüber betrachten *geschlossene* Gesellschaften das, was ihre Kultur ausmacht, dogmatisch und versuchen, sich entlang orthodoxer Regeln zu festigen. Die Art und Weise, wie Gesellschaften den sozialen Wandel bzw. sich selbst im Kontext des Wandels verstehen, beeinflusst wesentlich die daraus abgeleiteten Handlungsstrategien.

Aus dem in Kapitel 2 beschriebenen bildungspolitischen Diskurs, wie auch aus den bisherigen Ausführungen in diesem Abschnitt, kann abgeleitet werden, dass bildungspolitische Dokumente wie auch die sozialwissenschaftliche Forschung den gesellschaftlichen Wandel im Kontext des lebenslangen Lernens überwiegend als Problem aufgreifen, das Anpassungsleistungen auf verschiedenen Ebenen erforderlich macht. Implizit konstruieren sie den Wandel dabei als eine Art externen Prozess, mit dem die Gesellschaft – insbesondere auch im Hinblick auf ihr eigenes *ökonomisches* Interesse – lernen muss umzugehen. Seit Mitte der 1990er-Jahre begründen die relevanten Akteure die Notwendigkeit zur Anpassung von politischer Seite vor allem mit dem Argument der starken wirtschaftlichen Dynamik und postulieren dies in politischen Programmen als Voraussetzung für Wettbewerbsfähigkeit. Sie konstruieren den Wandel also nicht mehr primär als etwas, das aktiv durch die lebenslang lernende und sich aus diesem Grund transformierende Gesellschaft geschaffen wird, sondern als etwas, worauf die Gesellschaft reagieren muss, um ihr Fortbestehen und ihren Wohlstand zu sichern.

3.2.3 Konstitution und Transformation von Lernkultur

Der Begriff der „Lernkultur“ bzw. „Lernkulturen“ lässt sich, ähnlich wie das Konzept des lebenslangen Lernens, nur vage definieren, da er sich auf ein großes Spektrum von Themen auf unterschiedlichen Ebenen (vom individuellen Lerner bis hin zu ganzen Bildungssystemen) bezieht. Bei Lernkulturen handelt es sich also nicht um ein einheitliches wissenschaftstheoretisches Konzept, sondern um Aussagesysteme und normative Setzungen zu bestimmten Fragestellungen (Alheit 2009a). Im Bereich der Erwachsenenbildung benennt Fleige (2009: 169 f.) drei thematische Komplexe bzw. Ebenen, die in der Auseinandersetzung mit Lernkultur(en) relevant sind: Didaktik und Interaktionen in Kleinstgruppen (Mikroebene); didaktische Arrangements auf organisationaler Ebene sowie Organisationsentwicklung (Mesoebene) und bildungssystemische und politische Steuerung der Erwachsenenbildung (Makroebene). Als normativ geprägte Konzepte können Lernkulturen „weitgehend als Mittel zur didaktischen/methodischen, organisationalen und politischen *Steuerung* von Bildung“ aufgefasst werden (Fleige 2009: 172, Hervorhebung im Original). Auf der Mikroebene zeigt sich dies durch einen Übergang zur Selbststeuerung des Lernens, die dem Individuum einerseits größere Freiheit bietet, es andererseits aber auch stärker in die Verantwortung und Verpflichtung nimmt. Diese Ebene wird auch mit dem ähnlichen Konzept der „Lernumgebung“ (learning environment) erfasst, das sich ebenfalls mit dem Wandel von einer lehr- zu einer lernzentrierten Pädagogik beschäftigt und nicht nur den physischen und virtuellen Raum einschließt, sondern sich auch auf unterstützende, interaktive Lernnetzwerke bezieht (Manninen 2012: 80). Die Auseinandersetzung mit Lernkulturen sollte nach Fleige (2009: 173) nicht nur entlang des ökonomischen Paradigmas verlaufen, sondern „gestützt auf bildungswissenschaftliche, kulturtheoretische Überlegungen und empirische Befunde eigene Wege gehen“, d. h., dass das Moment der Kultur stärker in den Mittelpunkt zu rücken wäre.

In ihrer Beschäftigung mit der Transnationalität von Lernkulturen interessiert sich Fleige (2009: 176 ff.) auch für *Landeskulturen*, die als kulturelle Deutungsmuster zur Bestimmung von Konzepten wie *Bildung*, *Kompetenz* und *Qualifikation* beitragen. Die jeweiligen Landeskulturen interpretieren diese unterschiedlich, was in Folge zu spezifischen Operationalisierungen von Bildungskonzepten innerhalb nationaler Systeme führt. Nach diesem Verständnis kann auch die Verhandlung des lebenslangen Lernens im Mehrebenensystem, die Kapitel 2 diskutierte, auch als kulturwissenschaftliche Problematik begriffen werden, d. h., der Transfer und die Implementierung internationaler LLL-Konzepte wirkt sich auf nationaler Ebene als Konfrontation zwischen einer traditionellen und einer neuen Lernkultur aus.

Lernkulturen bilden bestimmte materielle Strukturen aus und institutionalisieren, routinisieren und strukturieren spezifische Praktiken und Praktikenkomplexe. Wenn diese Praktiken und das ihnen inhärente Wissen kollektiven Charakter erlangen, werden Lernkulturen zu geteilter sozialer Praxis. Dieser Prozess geschieht als Wechselverhältnis zwischen Gestaltung und Nutzung von Lernkulturen durch Individuen (Gieseke/Robak 2009: 13 f.). Zugleich ist es dieser Vollzug von Lernkultur, der auch zu ihrer Transformation führt. Eine solche Transformation lässt sich nicht nur aus den bildungspolitischen Diskussionen zum lebenslangen Lernen der vergangenen zwei Jahrzehnte herauslesen, sondern ist parallel dazu auch in wissenschaftlichen Ansätzen sowie in der pädagogischen Praxis zu beobachten. Bildungspolitisch liegt der Wandel in der Notwendigkeit begründet, die „Anpassungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit von Individuen in den Funktionsbereichen Arbeiten, Leben und Lernen“ (Fleige 2009: 171) zu steigern. Wissenschaftstheoretisch kann der aktuelle Wandel als Übergang zu einer konstruktivistischen Lernkultur beschrieben werden, der sich anhand folgender Entwicklungen charakterisieren lässt: Es kam zu einer stärkeren Fokussierung des selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernens, was auch als Wechsel von einer lehr- zu einer lernzentrierten Lernkultur bezeichnet werden kann. Die Lernenden sind damit nicht mehr nur Rezipienten innerhalb eines Prozesses, sondern rücken in den Mittelpunkt des Lerngeschehens. Auch wenn diese neue Freiheit und Selbststeuerung des Subjekts im Hinblick auf den Rückzug des Staates aus der Bildungsverantwortung durchaus kritisch zu bewerten ist, so bleibt die Sinnhaftigkeit eines Wechsels von einer lehr- zu einer lernzentrierten Lernkultur heute in der psychologischen und pädagogischen Forschung doch im Allgemeinen anerkannt:

It is now coming to be widely accepted that the best and the most secure learning occurs when students are centrally involved in controlling, directing and monitoring their own learning progress, in ways and according to particular modes of proceeding that they have worked out and can select for themselves, in accordance with their own characteristic mode of cognitive operation and their awareness of how best they can proceed in mastering now concepts, information and skills (Aspin/Chapman 2012: 22).

In der traditionellen „mechanistischen“ Lernkultur stehen nicht die Konstruktionsleistungen des Lernenden, sondern die Rezeption von extern gestalteter Lehre im Vordergrund. Auch wenn solche pädagogischen Modelle als überholt gelten, so setzen sie sich doch hartnäckig durch implizite Handlungen im Lehr-/Lernkontext fort: „Durch beiläufige und unterschwellige Übernahme von Haltungen, Einsichten, Gewohnheiten sowie Kompetenzen wird die vorherrschende Lernkultur tradiert. Allerdings sind sich die beteiligten Individuen selten bewusst, dass sie zu einem großen Teil die bestehende Lernkultur selbst erzeugen“ (Arnold/Lermen 2009: 32). „Nach wie vor überwiegen in

der Praxis erzeugungstechnische, überwiegend frontalunterrichtliche Inszenierungen im Sinne hierarchisch-mechanistischer Lehrkulturen, während in der theoretischen Auseinandersetzung ermöglichungsdidaktische Lernarrangements im Sinne systemisch-nachhaltiger Lernkulturen favorisiert werden“ (Arnold/Lermen 2009: 45). Ein Wandel von Lernkulturen lässt sich auch deshalb nur langfristig vollziehen, weil „bei vielen Lehrenden die etablierten Lernkulturen in ihren jeweiligen biographischen Erfahrungen sehr tief verwurzelt sind“ (Arnold/Lermen 2009: 45).

Aus bildungspolitischer Perspektive führen Arnold und Lermen (2009: 32 f.) sieben Aspekte an, in denen der umfassende Wandel von einer lehr- zu einer lernorientierten Kultur begründet liegt: 1) die Erweiterung des Bildungsbegriffs (im Hinblick auf non-formales und informelles Lernen) und die zunehmende Fokussierung auf Kompetenzerwerb; 2) die steigende Mediatisierung, Informatisierung und Digitalisierung der Gesellschaft; 3) die Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung; 4) der demografische Wandel und Alterung der Gesellschaft; 5) bildungspolitische Initiativen (u. a. bedingt durch die PISA-Studie); 6) die Verfügbarkeit neuer digitaler Medien und deren Nutzung in Lehr- und Lernprozessen sowie 7) die zunehmende gesellschaftliche Heterogenität, Pluralität und Individualisierung. Zudem zeigen sich auch institutionelle Veränderungen, wie die Vernetzung zwischen Bildungseinrichtungen mit formalem und non-formalem Charakter, die im Sinne des lebenslangen Lernens intensiviert wurde. Der Fokus auf den Erwerb von Fachwissen erweiterte sich um kognitive, soziale und emotionale Aspekte des Lernens, was eine umfassendere Kompetenzaneignung erstrebenswert machte (Fleige 2009: 171 f.). Zudem ist eine solche zukunftsweisende Lernkultur nicht mehr an der Erzeugung sondern an der Ermöglichung von Lernprozessen orientiert, was auch eine Transformation in der Rollenzuschreibung zwischen Lehrenden und Lernenden in sich birgt (Arnold/Lermen 2009: 34). Besonders in der Erwachsenen- und Weiterbildung nehmen Lehrende zunehmend die Funktion von Lernberatern und Lernbegleitenden wahr (Arnold/Rohs 2014: 24).

Die „Ablösung institutioneller Rationalitäten“ im Bildungsbereich bedeutet jedoch nicht, dass die soziale Dimension des Lernens zugunsten der Individualisierung verschwindet, denn auch individuelle Lernprozesse können (und müssen in bestimmten Fällen sogar) kooperative Elemente enthalten. Im bildungspolitischen Diskurs zeigt sich aber auch, dass die soziale Dimension vor allem im Hinblick auf den Arbeitsmarkt relevant ist: „Die Sozialität von Lernprozessen erfüllt jedoch in erster Linie eine Funktion für das Hervorbringen bestimmter Dispositionen, spielt darüberhinaus jedoch kaum eine Rolle. Bereits hier (...) sind erste Anzeichen für eine Ausrichtung der Neuorganisation des Lernens an der Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt erkennbar“ (Rothe 2011: 344).

Vor dem Hintergrund der starken Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der damit einhergehenden Entgrenzung des institutionalisierten Lernens in seiner zeitlichen (über den gesamten Lebenslauf) und sozialen (über traditionelle Lernorte hinweg) Dimension, spielen neue Informations- und Kommunikationsmedien (IKT) eine zentrale Rolle im Wandel von Lernprozessen (Dewe/Weber 2007: 14). Die neuen Möglichkeiten im Zusammenhang mit IKT verändern die Konzeption von Lernprozessen, die sich zunehmend aus den bisherigen institutionellen Kontexten herauslösen. Dabei birgt der Einsatz von IKT ein enormes Potenzial für die Entgrenzung des individuellen Lernens, das in traditionellen Lernumgebungen stärker eingeschränkt war. Dies bewirkt eine Zunahme informeller und impliziter Lernprozesse, führt zu einer Verlagerung von einer Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik und gestattet eine stärkere Multiperspektivität in der Aufbereitung von Lerninhalten durch IKT. Aus diesen Veränderungen ergibt sich auch, dass die Lernenden die Verantwortung für ihre Lernprozesse selbst übernehmen (Aspin/Chapman 2012: 11, Dewe/Weber 2007: 127 ff.).

3.2.4 Individualisierung und Ökonomisierung des Lernens

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, gab es in den vergangenen zwanzig Jahren grundlegende Veränderungen in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen wie auch einen Wandel der Lernkulturen. Während viele (vor allem bis Mitte der 1990er-Jahre veröffentlichte) bildungspolitische Dokumenten explizit vor allem auf das *Recht* aller Menschen zu lebenslangem Lernen hinweisen, thematisiert der wissenschaftliche Diskurs stärker die politische Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens im Sinne einer *Pflicht* auf der Seite des Individuums. Die Veränderung vom Recht zur Pflicht ist im Übergang zu einer „Ökonomie des Lernens“ (Biesta 2006: 170) und in der damit einhergehenden Individualisierung des lebenslangen Lernens begründet. Eine Nicht-Beteiligung an diesem Prozess wird zunehmend als Problem konstruiert, wobei die Verantwortung dafür dem Individuum zugeschrieben wird. Umfassende Lernbereitschaft, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung gelten als Handlungsdispositionen für das Individuum und als Voraussetzung dafür „in eine Gesellschaft integriert zu sein und zu bleiben, die von der Dynamik des Wandels bestimmt ist“ (Rothe 2011: 290).

Die Entgrenzung des Lernens und der Einbezug des non-formalen und informellen Bereichs hatte Einfluss auf Machtverhältnisse und Subjektkonstruktionen. Zunehmend wurde die Verantwortung für lebenslanges Lernen vom Staat auf das Individuum übertragen. Sprachlich drückte sich diese Verschiebung zuerst im Übergang vom Begriff der *Bildung* hin zum *Lernen* aus. Diese Begriffe sind nicht als synonym zu verstehen, son-

dern mit bestimmten Bedeutungen aufgeladen und stellen Instrumente der Bildungs-, Wirtschafts- oder Sozialpolitik dar. Während der Bildungsbegriff formale Strukturen und die Institutionalisierung des Lernens in den Vordergrund rückt, nimmt der Begriff des Lernens eher die Prozesshaftigkeit und Individualisierung in den Blick. Der Übergang vom Bildungs- zum Lernbegriff lässt sich in zwei unterschiedliche Richtungen deuten: Einerseits als ein Ausdruck neoliberaler Tendenzen, andererseits als eine Ablehnung des institutionellen Bildungswesens seitens der politischen Linken:

[A]narchist-utopians (...) considered schools part of an oppressive social apparatus bent on maintaining the status quo. Neoliberals also favour learning – but for different reasons. They have heard enough from teacher unions and worry about the quality and relevance of what is taught in formal settings. For them, education and learning would be more relevant to the global economy if handled by business and industry (Boshier 2012: 708 f.).

In diesem Sinne bediente der Begriff des Lernens Aktivisten des rechten und linken Lagers gleichermaßen: Für die Linken war es ein Weg, um die Macht der Schulen auszuhebeln und die strukturelle Unterdrückung zu beenden. Die politische Rechte sah darin vor allem die Stärkung eigenverantwortlicher Lernprozesse und individueller Initiativen. Beide Seiten befürworteten, dass die Rolle der Regierungen im Bereich der lebenslangen Bildung bzw. des lebenslangen Lernens in den Hintergrund rückte und mehr Verantwortung dem Individuum zugeschrieben wurde.

Mit einer stärkeren Orientierung der Bildungspolitik am Prinzip des Marktes und dem gleichzeitigen Rückzug des Staates wurde die Wahl der richtigen Bildungsangebote und Lernumgebungen zunehmend zu einer Verpflichtung des Individuum. Neben der Selbstständigkeit und Ermächtigung der Lernenden zeigt sich hierin auch die „Individualisierung gesellschaftlicher Risiken“ (Hof 2009: 36). Mit der Individualisierung und Flexibilisierung von Lernangeboten bekommt „der/die Einzelne nicht nur eine größere Wahlmöglichkeit, sondern auch mehr Verantwortung dafür, die Initiative zu ergreifen und unter den verschiedenen Möglichkeiten, die ihm offen stehen, eine – oft schwierige – Wahl zu treffen“ (Schuetze 2005: 63). Die Verinnerlichung der Eigenverantwortung durch das Individuum kann als reales Ergebnis einer Bildungspolitik gesehen werden, die stark symbolisch ausgerichtet ist. Aus der sich laufend wiederholenden „Beschwörung der Notwendigkeit lebenslangen Lernens auf allen politischen Ebenen“ und der vergleichsweise geringen realen politischen Bedeutsamkeit der Bildungspolitik leitet Kühlenkamp (2010: 130) ab, dass das Konzept des lebenslangen Lernens vorrangig als *symbolische Politik* zu verstehen ist, die aber durchaus reale Konsequenzen mit sich bringt: „Individuen wird der Eindruck vermittelt, dass sie für ihre Zukunfts- und Beschäftigungsfähigkeit etwas Bedeutsames versäumten, wenn sie nicht ‚lebenslang‘ lernten. (...) Sie werden individuell als verant-

wortlich für ihre Arbeitsmarktkarriere und ihre ‚employability‘ in Abhängigkeit von ihren Lernaktivitäten erklärt“ (Kuhlenkamp 2010: 132).

Bolder (2011: 61) bezeichnet das Konzept des lebenslangen Lernens als einen kulturell abgesicherten Sanktionsmechanismus. Diejenigen, die es nicht schaffen, über ihre Kompetenzen ihre Beschäftigung zu sichern, haben ihr Scheitern selbst zu verantworten und wer der Forderung nicht gerecht wird, für den gibt es auch keine Förderung. Dabei übernimmt die Verantwortung für die Supportstrukturen weiterhin der Staat, jedoch nicht mehr bedingungslos: „Schließlich leistet das Paradigma der Selbstorganisation aus soziologisch-struktur-funktionaler Perspektive ein ganz Wesentliches: Es löst, indem es jede Vorsorgepflicht zugunsten der Eigenverantwortung der Einzelnen von sich schiebt, in hervorragender Weise das jedem Gemeinwesen letztlich unabdingbare Legitimationsproblem“ (Bolder 2011: 62). Erfolglosigkeit ist dann nicht mehr auf mangelnden staatlichen Support zurückzuführen, vielmehr spiegelt es die persönliche Unzulänglichkeit oder den Unwillen zur Weiterbildung (Bolder 2011: 63) wider. Diese Entwicklungen können als Ausprägungen einer klassischen neoliberalen Politik interpretiert werden. Gonçalves et al. (2012: 283) sehen das Programm des lebenslangen Lernens als eine Art Übersetzung der neoliberalen Idee von Flexibilität in das Feld der Pädagogik:

This is clear since the most emphasised dimension of the learning is *becoming always ready to learn*, as if learnt competences should be disposable and replaceable, thus evidencing each subject's flexibility. The reality imposed by the knowledge-based society, which leads individuals to a constant updating and retraining of skills, has serious consequences in the way it transforms the meaning of the educational process (Gonçalves et al. 2012: 283, Hervorhebung im Original).

Demnach verkörpert das lebenslang lernende Subjekt ein flexibles, sich in Entwicklung befindliches Subjekt. Das Verständnis von Flexibilität, wie es in politischen Dokumenten auftaucht, erweist sich jedoch als problembehaftet, da es komplett auf Effizienz ausgerichtet ist. Flexibilität bedeutet damit einen Aufruf an alle Individuen, sich permanent an bestimmte wirtschaftliche, politische und soziale Ordnungen anzupassen. Diese Anpassung erfolgt in erster Linie durch den Erwerb notwendiger Kompetenzen. Gonçalves et al. (2012: 284 f.) bezeichnen das so formierte, lebenslang lernende Subjekt kritisch als „soft-subject“, das quasi als Träger von Kompetenzen funktioniert, ohne diese selbst wirklich zu verinnerlichen: „These competences pass through him without necessarily ‚marking‘ him. If competences are understood as being independent from the competent subjects, we face the risk that the learned competences will not inscribe on the lifelong learner“ (Gonçalves et al. 2012: 284 f.). Diese neue Rolle überträgt dem Lernenden die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und konstruiert ihn als aktives, selbstbestimmtes und auch mangelhaftes Subjekt, das fortwährend ei-

nem Drang nach Anpassung und Selbstoptimierung unterliegt. So obliegt es dem Individuum, seine eigenen Mängel zu identifizieren und dementsprechend nach persönlicher Relevanz und Passfähigkeit auszuwählen, was es zu lernen hat. An Erwachsene wird also der Anspruch gestellt, fähig zu sein, mit ihrer „Unfertigkeit selbstorganisiert und selbstgesteuert umzugehen und selbstbestimmt im Modus der Weiterbildung zu leben“ (Arnold/Rohs 2014: 22).

Im Zusammenhang mit diesem Mangel greift Edwards (2008) die von Foucault in „Der Wille zum Wissen“ beschriebene Praxis des Geständnisses auf, die sich auf die Gestaltung der eigenen Subjektivität als Objekt des Lernens bezieht. Das Individuum steht für ein Subjekt, das für seine eigene Bildung selbst verantwortlich ist und dessen Willen zum Lernen in Prozessen der Bildungsberatung geformt wird. Das Geständnis hat mit der Regulierung, Verbesserung und Entwicklung des Selbst zu tun: „confession actively codes a subject as productive and autonomous, but a subject who is *already* governed through participating in confessional practices“ (Edwards 2008: 30, Hervorhebung im Original). In diesem Sinne impliziert die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens einen permanenten Mangel auf der Seite des Individuums, den es kontinuierlich zu kompensieren gilt. So bedarf das lebenslang lernende Subjekt laufender Weiterentwicklung und sein Lernen erreicht niemals den Zustand von Vollständigkeit (Edwards 2008: 31). Die Praxis des Geständnisses schließt an die Eigenverantwortung des Individuums an, das sich im Sinne einer Kompensation des auftretenden Mangels zu fortlaufenden Lernprozessen verpflichtet:

Confessional practices function to incite people to recognize their moral obligations by accepting their responsibility *as individuals* in all domains of life. Here the self becomes objectified or commodified. It is targeted as a self that is lacking, one that has a duty to affirm and reaffirm its worth by perpetual learning – in many cases through training and retraining. To stand still, to fail to update oneself, is to move backwards, and therefore fail to fulfil one’s obligations or responsibilities” (Edwards 2008: 31 f., Hervorhebung im Original).

Die Aufforderung zur Eigenverantwortung lässt sich auch als Stärkung der Freiheit des Individuums interpretieren. Der bildungspolitische Diskurs konstruiert diese individuelle Freiheit jedoch als etwas unablässig Bedrohtes, nur temporär zu sichern durch fortwährende, also lebenslange Interventionen. Das freie, lebenslang lernende Subjekt „soll in einen Prozess eingebunden werden, den wir als die *Kapitalisierung* des Lebens beschreiben können“ (Forneck 2009: 92, Hervorhebung EH). Die Lernenden entwickeln sich zu Entrepreneuren ihrer eigenen Biografie und Lernprozesse. Voß (2000: 157) bezeichnet dies als die „Selbstökonomisierung des abstrakten Arbeitsvermögens“ und „Selbstrationalisierung der lebendigen Existenzbasis“. Stark pointiert könnte man sagen, Lernende werden zu Konsumenten und wer nicht konsumiert ist selber schuld

(Boshier 2012: 709). In der Logik der Kapitalisierung des Lernens drückt sich das Verständnis von Freiheit im Neoliberalismus aus:

Zentral für den Neoliberalismus als Regierungsform und entgegen seiner an der Oberfläche damit verknüpften politischen Programmatik ist nicht die Respektierung der Freiheit, sondern eine künstlich arrangierte Freiheit, das unternehmerische Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen. (...) Der Markt wird zum organisierenden Prinzip des Staates (Forneck 2009: 90).

Der Bereich der Erwachsenenbildung ersetzt den Freiheitsbegriff, der im traditionellen bildungswissenschaftlichen Diskurs im Sinne der Aneignung und Weiterentwicklung kultureller Identität gedacht wurde, zunehmend „durch eine ökonomische Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei sind und bleiben, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (...) wählen können“ (Forneck 2009: 93). In dieser neoliberalen Vorstellung besteht die Freiheit des Individuums in seiner eigenen Selbststeuerung, die jedoch der Rahmen der staatlichen Steuerung begrenzt: „Neoliberal rule is based on and supports each citizen’s freedom to choose while regulating behaviour“ (Nicoll/Fejes 2008: 13). Im Zusammenhang mit dieser von außen gesteuerten Wahlfreiheit drängt sich die Frage nach den gesellschaftlichen Machtbeziehungen auf, in die das Individuum eingebunden ist und innerhalb derer es seine Identität entwickelt. Dieser Frage wird in Abschnitt 3.3 weiter nachgegangen.

3.2.5 Von der Arbeit zur Arbeitsmarktfähigkeit

Mit der beschriebenen Verlagerung der Verantwortung für lebenslanges Lernen vom Staat hin zum Individuum, d. h., von einer kollektiven zu einer individuellen Aufgabe, geht auch eine Verschiebung in der Zuständigkeit für die Sicherung von Arbeitsplätzen einher. Der Zusammenhang von lebenslangem Lernen und Arbeit drückt sich vor allem in einer funktionalistisch-ökonomischen Sichtweise auf Lernen aus. Bemerkenswert ist dabei, dass der Begriff der Arbeit häufig nur auf jenes Handeln reduziert wird, das im Rahmen einer Erwerbstätigkeit ein Einkommen generiert. Livingstone (2012: 270) unterscheidet insgesamt vier Grundformen von Tätigkeiten, zu denen neben bezahlter Arbeit auch Haushaltsarbeit, ehrenamtliche Arbeit und Freizeittätigkeiten zählen und plädiert dafür, in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Arbeitspraktiken alle vier Formen von Arbeit zu berücksichtigen. Dies ist im Kontext des lebenslangen Lernens in zweifacher Hinsicht interessant, da Arbeit zugleich als Ausgangspunkt für Lernprozesse wie auch als Zweck von Lernprozessen gesehen werden kann. D. h. anders formuliert, man kann lernen *weil* man arbeitet und man lernt *um* arbeiten zu können.

In der Frage der Verantwortung ist mit dem Diskurs zum lebenslangen Lernen auch der Diskurs zur Arbeitsmarktfähigkeit eng verbunden (Fejes 2014: 101). An der

Schnittstelle dieser beiden Diskurse hat sich der Fokus von der Arbeitslosigkeit – im Zusammenhang mit einer unzureichenden Anzahl an verfügbaren Arbeitsplätzen – hin zur Frage der Arbeitsmarktfähigkeit des Individuums verschoben. Damit geht auch eine Veränderung der Subjektkonstruktion einher: „This kind of discourse positions the citizen as responsible for her/his own employment, and less emphasis is placed on structural inequalities and problems in the labour market“ (Fejes 2014: 101). Fejes untersucht die Mobilisierung der beiden transnationalen Diskurse „Lebenslanges Lernen“ und „Arbeitsmarktfähigkeit“ und zeigt anhand politischer Papiere und Interviews mit Pflegekräften, wie sich die Diskurse gestalten und wie Personen sie wahrnehmen, die in der Altenpflege tätig und mit einer Veränderung von Qualifikationsanforderungen und entsprechenden Schulungsbedarfen konfrontiert sind. Die in den politischen Dokumenten der EU und der OECD ersichtliche Übertragung der Verantwortung auf das Individuum wird von den Pflegekräften internalisiert und reproduziert. Dies zeigt sich darin, dass sich diese in den Interviews selbst als verantwortlich für ihre Arbeitsmarktfähigkeit positionieren. Arbeitsgeber und Staat werden in den Diskursen hingegen als Ermöglicher von Chancen konstruiert, die das Individuum wahrzunehmen hat. In diesem Verhältnis zwischen Individuum und Staat zeigt sich auch eine Veränderung der Machtausübung, die auf der Eigenverantwortung des aktiven Bürgers aufbaut:

Here, participation in in-service training is construed as desirable in relation to the future even though it is voluntary to participate. In this way, we can see how there is no need for governing to operate through legislative measures. Instead, governing can operate powerfully through discourses on lifelong learning and employability by enabling active choices (Fejes 2014: 106).

Ähnliche Ergebnisse gehen aus einer Studie von Guimarães und Antunes (2014) hervor, die untersuchte, wie die Politik die Denk- und Handlungsweisen von WeiterbildungsteilnehmerInnen auf lokaler Ebene beeinflussen kann. Die befragte Gruppe (arbeitslose Personen in Weiterbildungsmaßnahmen) nahm Erwachsenenbildung zum einen als Versprechen für ein besseres Leben wahr, zum anderen als lohnenswerte Investition. Dies gilt insbesondere da, wo Personen anerkannte Zertifikate und berufliche Qualifikationen erwerben können. Bildung und Training wird als Möglichkeit gesehen, den Teufelskreis aus Armut und sozialer Ausgrenzung zu durchbrechen. Es zeigte sich ein deutliches Bewusstsein für Nutzen und Notwendigkeit einer Höherqualifizierung im Hinblick auf den Wiedereinstieg ins Arbeitsleben, insbesondere für sozial benachteiligte Gruppen:

The evidence that ‚everything changed in society’ and that it was important ‚to have foundations for the future’ in order to have another vision of hope in life, such as the symbolic recognition of a certificate or diploma, contributed highly towards getting back a personal sense of achievement and an increase in self-esteem (Guimarães und Antunes 2014: 83).

Das Versprechen des besseren Lebens erweist sich jedoch durch die inkonsistente Politik des lebenslangen Lernens, die zugleich auf sozialer Kohärenz und ökonomischem Wettbewerb ausgerichtet ist, als schwer einlösbar. Auf lokaler Ebene zeigt sich diese Inkonsistenz darin, dass zwar Höherqualifizierungen durch Weiterbildung massenhaft ermöglicht werden, ergänzende wirtschaftliche und arbeitsmarktrelevante Richtlinien und Rahmenbedingungen jedoch fehlen (Guimarães/Antunes 2014: 75 ff.). Im Hinblick darauf ist zu kritisieren, dass die starke Orientierung an der Verringerung von Arbeitslosenraten und der starke Fokus auf die Beschäftigungsfähigkeit in den EU-Strategien (z. B. in ET 2020 und Europa 2020) nur eine Seite der Medaille berücksichtigt (Vero 2012: 11). Der Fokus liegt auf der Angebotsseite, d. h., möglichst viele Menschen, insbesondere Jugendliche, für den Arbeitsmarkt fit zu machen. Vernachlässigt wird demgegenüber jedoch die Nachfrage nach Arbeitskräften auf dem Markt bzw. ein entsprechendes Angebot an Arbeitsplätzen. Beschäftigungsfähigkeit ist somit vorrangig als wirtschaftspolitische Kategorie zu verstehen, die auf die Anpassungsfähigkeit von (potenziellen) Arbeitskräften abzielt. Diese Anpassungsfähigkeit soll eben die allgemeine und berufsspezifische Aus- und Weiterbildung gewährleisten, wobei die Verantwortung das Individuum trägt (Vero 2012: 10). In dieser Passgenauigkeit zwischen Bildungsangeboten und Arbeitsmarkt, die das Individuum im Sinne seiner Arbeitsmarktfähigkeit genau im Blick haben muss, spiegelt sich eine neue Herausforderung wider:

[Die Lernkraft des autonomen Subjekts definiert gewissermaßen] die einzusetzende Arbeitskraft, die lebenslang erhalten werden muss. Insofern gewinnt die Diskussion um Zertifizierung und Qualitätssicherung eine andere Dimension. Sie liegt im Interesse des lernenden Entrepreneurs, der nun spezifische Kriterien an die Bildungsanbieter anlegen muss, weil sein Einsatz darin besteht, seine Autonomie als Arbeitskraft einzusetzen (Forneck 2009: 93 f.).

Das Schlagwort „Beschäftigungsfähigkeit“ scheint in der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik zum Wundermittel für die Lösung dringender sozialer und wirtschaftlicher Herausforderungen geworden zu sein. Ebenso soll damit das Problem fortwährender sozialer Exklusion eingedämmt werden (Vero 2012: 10). Die Festlegung von Indikatoren zur Messung von Fortschritten im Bildungsbereich und am Arbeitsmarkt unterstellt häufig eine direkte Relation zwischen der Verfügbarkeit von Bildungsangeboten und einem Zuwachs an Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt (Vero 2012: 11). Zahlreiche bildungspolitische Strategien verstehen Bildung im Sinne eines Human-Capital-Ansatzes, wobei jedoch die Freiheit des Einzelnen – zu interpretieren als Unterschied zwischen dem, was der einzelne als Arbeitskraft leistet („functioning“) und dem, was er tatsächlich aus freien Stücken tun könnte und möchte („capabilities“) – außer Acht gelassen wird: „According to that reasoning, education is a profitable form of investment

for the individual and for society that creates gains in productivity, thereby increasing wages and consequently individual employability“ (Vero 2012: 11). Quantitative Indikatoren fokussieren das Kriterium „mehr Arbeitsplätze/mehr Erwerbstätige“, während sie jedoch die Qualität der Arbeitsplätze oder die Zufriedenheit am Arbeitsplatz unberücksichtigt lassen. Vero (2012) bringt in diese Diskussion die Perspektive des „capability approach“ ein, der nicht nur nach der Beschäftigungsfähigkeit fragt, sondern nach den Möglichkeiten des Einzelnen, einer Beschäftigung nachzugehen, die dieser auch als wertvoll empfindet. Im Fähigkeitenansatz sieht Vero die Chance, ergänzend zu den normativen Indikatoren der EU-Strategien, auch qualitative Kriterien zu integrieren.

Auch das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (EU Kommission 2000) unterstellt einen instrumentellen Zusammenhang zwischen (Weiter-)bildung und (Weiter-)beschäftigung, wodurch es laut Bolder (2011: 54) die Pflicht zum lebenslangen Lernen institutionalisiert. Die Verantwortung für den (die Weiterbeschäftigung sichernden) Kompetenzerwerb wird auf den Einzelnen übertragen und entsprechende Sanktionsmechanismen sollen eine aktive Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen fördern: „Wer es an Bereitschaft fehlen lässt, dem droht gegebenenfalls der Entzug von Transferleistungen“ (Bolder 2011: 54). Das Ableiten einer direkten Beziehung zwischen Bildung und Arbeitsmarktfähigkeit ist auch deshalb problematisch, weil sich damit der Sinn von Bildung auf die Vorbereitung auf das Berufsleben und bezahlte Arbeit reduziert. Erst durch eine solche problematische Eingrenzung von Bildungszielen kann ein Terminus wie *Überqualifikation* verwendet werden, was bedeutet, dass ein Mensch zu umfassend gebildet ist im Hinblick auf seine Erwerbstätigkeit. In diesem Begriff drückt sich prägnant die Instrumentalisierung von Bildung und der Lernenden für den Arbeitsmarkt aus:

This notion implies a narrowly instrumental and restrictive concept of education as substantive preparation prior to employment and ignores the active role of a worker in performing and modifying a job. The pursuit of knowledge has manifold benefits for individuals and for society. Workers may be overqualified for their jobs but they can hardly be overeducated for life (Livingstone 2012: 279 f.).

Wenn man davon ausgeht, dass Arbeitslosigkeit nicht primär auf unzureichende Bildung zurückzuführen ist, dann bietet die reine Ausweitung der formalen Bildung nicht unbedingt den besten Lösungsweg, da solcher Zugang strukturelle Diskrepanzen am Arbeitsmarkt (Jobstrukturen, Jobdesigns) nur unzureichend berücksichtigt. Was es also bräuchte, wäre eine Fokusverlagerung weg von Maßnahmen zur Anpassung von Bildung an die Anforderungen der Wirtschaft hin zu umfassenden Arbeitsplatz-Reformen, um vorhandene Fähigkeiten von ArbeiterInnen besser nutzbar zu machen (Livingstone 2012: 280 f.).

Diese kollektive, strukturelle Problemdimension im Kontext von Arbeitslosigkeit greift auch Bolder (2011) auf, der die langsame Durchsetzung des lebenslangen Lernens (neben der mangelnden Motivation bestimmter Zielgruppen) wie folgt begründet:

Letzten Endes ist an der Herstellung des lebenslangen Lernens, zumindest aber an der Entwicklung und Gewährung der für breite Segmente der Erwerbsbevölkerung, die seinerzeit sogenannte ‚Bildungsreserve‘, so wichtigen Support-Strukturen weiteren Lernens bei denen, die dies zu betreiben vermögen, allen Lippenbekenntnissen zum Trotz niemand wirklich interessiert (Bolder 2011: 60, Hervorhebung im Original).

Dieser Argumentation folgend bräuchte der qualifizierte Arbeitsmarkt nur bestimmte Segmente wirklich und Anstrengungen von öffentlicher oder betrieblicher Seite wären erst dann zu erwarten, wenn im qualifizierten Arbeitsbereich kein ausreichendes Reservoir an qualifizierten (bzw. sich selbst weiter qualifizierenden) Arbeitskräften mehr zur Verfügung stünde (bspw. weil durch die Arbeitskraftfluktuation die Personal-Transaktionskosten für die Betriebe zu hoch würden) (Bolder 2011: 61).

3.2.6 Chancengleichheit und Beteiligung am lebenslangen Lernen

In der Erziehungswissenschaft hat Pierre Bourdieus Habituskonzept eine breite Rezeption erfahren, insbesondere, um Möglichkeiten und Grenzen der Bildung des Subjektes zu bestimmen. Neben dem Feld der *Biografieforschung*, die sich mit „Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses auf der Subjektebene“ auseinandersetzt, ist das Habituskonzept vor allem in der *Bildungssoziologie* relevant, die die „sozialen und institutionellen Bedingungen von Bildung und Subjektivität“ sowie Ungleichheit und Macht in Bildungsprozessen untersucht (Höhne 2013: 263).

Die Ungleichheitsforschung zieht u. a. Bourdieus Habituskonzept und die Reproduktionstheorie heran, um die Persistenz sozialer Unterschiede im Bildungssystem zu erklären. Unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ führen Bourdieu und Passeron (1971: 215) aus, dass das Bildungssystem „eine Kultur und die gebildete Einstellung zur Kultur einübt und bestätigt“ und damit „für die Weitervererbung des kulturellen Kapitals“ sorgt. So trägt es „wesentlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheit [bei], indem es sie legitimiert und soziale Unterschiede in vermeintliche Unterschiede von Begabung und Leistung übersetzt“ (Höhne 2013: 270), anstatt ihrem Auftrag zur Verbesserung von Chancengleichheit in der Gesellschaft nachzukommen. Ein solches Bildungssystem führt dazu, dass der Erwerb sozialer Privilegien zunehmend an akademische Abschlüsse gebunden ist, wobei den Unterprivilegierten vermittelt wird, dass „ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen“ (Bourdieu/Passeron (1971: 228).

Dadurch untergräbt die Reproduktionsthese die „Hoffnung auf eine *pädagogische Kompensation sozialer Ungleichheit*“ (Höhne 2013: 266, Hervorhebung im Original).

Da sich die Konstruktion sozialer Klassen komplex gestaltet, geht ein sozialer Aufstieg nicht einfach mit einem höheren Bildungsniveau einher. Die Beharrlichkeit, mit der sich soziale Ungleichheiten fortsetzen, können die von Bourdieu entworfenen Konzepte *Disposition* und *Habitus* erklären (Field 2012: 8, Biesta et al. 2011: 90 ff.). Dispositionen sind internalisierte, dauerhafte Orientierungen, erworben durch soziale Erfahrungen im Alltag, die bestimmte Handlungsweisen nahelegen. Hervorgebracht werden sie durch den Habitus, den Bourdieu als „*Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen“ beschreibt (1987: 277, Hervorhebung im Original). Der Habitus schafft also klassifizierbare Praxisformen und legt deren Unterscheidung und Bewertung fest, d. h., er bestimmt den Geschmack und Lebensstil. In den Dispositionen des Habitus ist „die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie dieses sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt“ Bourdieu 1987: 279).

Eine soziale Klasse bestimmt sich nicht einfach durch *ein* Merkmal (z. B. der Umfang des Kapitals), eine *Summe* von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Ausbildungsniveau etc.) oder eine *Kette* von Merkmalen (die einem Hauptmerkmal wie bspw. der Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse folgt). Sie ist definiert durch „die *Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen*, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht“ (Bourdieu 1987: 182, Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang spielt auch Bourdieus Konzept des Sozialkapitals eine wesentliche Rolle. Neben dem ökonomischen, kulturellen und symbolischen Kapital gilt dieses für ihn als eigenständige Ressource, der er zugleich aber keinen objektiven Wert an sich beimisst, da es im Prinzip von der Position des Subjekts im gesellschaftlichen Gefüge abhängt. Der Wert des Sozialkapitals einer Person wird durch die Größe des eigenen sozialen Netzwerks wie auch durch das Sozialkapital der weiteren Personen in diesem Netzwerk bestimmt. Dies ist ein wichtiger Grund dafür, dass sich über das Sozialkapital auch soziale Ungleichheiten hartnäckig reproduzieren (Alheit 2008: 20 ff.). In diesem Sinne tradiert Sozialkapital Chancenungleichheit:

Kinder aus familiären Milieus mit einem geringen Bildungsniveau besitzen nicht den gleichen Zugang zu symbolischem Sozialkapital wie solche aus einem bildungsstarken familiären Umfeld. Diese Chancenungleichheit lässt sich auf den gesamten Bildungsweg der Individuen übertragen. Die individuellen Ressourcen des Individuums lassen sich zwar durch Bildung erhöhen, dies aber ist auch abhängig davon, wie die Institutionen der Bildung dies ermöglichen oder verhindern (Küchler 2011: 52).

Eine wachsende Bildungsbeteiligung bedeutet jedoch nicht unbedingt eine Verbesserung der sozialen Situation für alle Mitglieder der Gesellschaft. Begründet ist dies darin, dass die aus der stärkeren Bildungsbeteiligung resultierende Erhöhung des in der Gesellschaft vorhandenen kulturellen Kapitals eine Inflation von Bildungsabschlüssen mit sich bringt. Bildungszertifikate können nicht als universeller Maßstab für den Wert von Wirtschaftssubjekten herhalten, denn „der Nutzen des Bildungskapitals hängt ab vom ökonomischen und sozialen Kapital, das zu seiner Verwertung in Anspruch genommen werden kann“ (Bourdieu 1987: 222 ff.). Die mit der steigenden Zahl von Absolventen mit Titeln einhergehende Veränderung in der Verteilung von Posten auf Titel-Inhaber führt dazu, dass vor allem die „im Hinblick auf die Verwertung ihrer Bildungstitel von Hause aus benachteiligten“ (Bourdieu 1987: 227) die Folgen der Entwertung zu tragen haben. Daraus ergibt sich eine Dynamik des Gegensteuerns mittels noch stärkerer Bildungsbemühungen, die den Entwertungsprozess weiter vorantreibt. In diesem Sinne nährt sich die Dialektik von Entwertung und Aufholungsjagd aus sich selbst (Bourdieu 1987: 227). Diese ungleichheitsrelevante Wirkung der Bildungsexpansion bestätigt, dass es zwar generell für alle sozialen Statusgruppen zu einer höheren Bildungsbeteiligung gekommen ist, sich die Bildungsungleichheiten jedoch nicht verringert haben. Der Abstand zwischen sozialen Statusgruppen bleibt also unverändert (Brake/Büchner 2012: 231). In den 1970ern erreichten Bildungsinvestitionen das Maximum bei den Mittelklassen „die das Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg zu Bildungs-Investitionen zwingt, die in einem Mißverhältnis zu ihren Ressourcen stehen“ (Bourdieu 1987: 182 ff.). Bourdieu beschreibt in diesem Zusammenhang, neben finanziellen Risiken, die durch überproportionale Bildungsinvestitionen der (unteren) Mittelklasse entstehen, auch die daraus resultierenden Auswirkungen auf soziale Bindungen:

Die bemerkenswertesten, wenn nicht die offenkundigsten Opfer bringt der Kleinbürger im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. Da er sicher ist, seine Position ausschließlich seiner Leistung zu verdanken, ist er davon überzeugt, daß er nur auf sich selber zählen kann, wenn er sein Glück machen will: Jeder für sich, jeder in den eigenen vier Wänden. Die Bemühung um Konzentration der Anstrengungen und Senkung der Kosten führt dazu, daß Bindungen, selbst familiäre, die dem individuellen Aufstieg hinderlich sein könnten, aufgegeben werden (Bourdieu 1981: 189).

Obwohl bildungspolitische Dokumente zum lebenslangen Lernen die Erhöhung der Chancengerechtigkeit und den Abbau von Benachteiligungen beim Bildungszugang als Ziele formulieren und seit den 1970ern zahlreiche Initiativen und politische Maßnahmen in diese Richtung gingen, konnte die Bildungsungleichheit auch im Bereich des lebenslangen Lernens nicht abgebaut werden. Besonders bei ungelernten und ange-

lernten ArbeiterInnen fällt die Beteiligung an Bildungsprogrammen sehr gering aus (Bolder 2011: 55). Früher entstandene Bildungsbenachteiligungen setzen sich in der Weiterbildung fort (Koepernik 2008: 44 ff., Bolder 2011: 55), was in Anlehnung an das soziologische Konzept des sogenannten Matthäus-Effekts²⁸ im Sinne von *wer hat, dem wird gegeben* interpretiert werden kann (Gorges/Hollmann 2014: 52). Zwar sieht die Gesellschaft lebenslanges Lernen generell als erstrebenswert an, in Umfragen zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen der positiven Bewertung von Weiterbildung und der faktischen Beteiligung daran. Dies interpretiert Bolder (2011: 55 f.) als Hinweis darauf, dass sich lebenslanges Lernen als sozial erwünschtes Verhalten etabliert hat. Auch wenn eine, auf den Daten der Adult Education Survey basierende Untersuchung einen stabilen Zusammenhang zwischen einem hohen subjektiven Wert von Weiterbildung und der tatsächlichen Beteiligung nachwies, bedeutet dies nicht, dass zwischen beiden Faktoren automatisch ein kausaler Zusammenhang besteht und von Ersterem auf Letzteres geschlossen werden kann (Gorges/Hollmann 2015: 54).

Die Weiterbildungsmotivation hängt neben biografischen Faktoren auch von den bisherigen Lernerfahrungen ab. So schlägt sich das Bildungsniveau u. a. „in unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen (z. B. durch die Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen), unterschiedlichen Mechanismen der Fremdselektion (z. B. bzgl. bildungsnaher Freizeitbeschäftigung) nieder und leistet so einer bildungsniveauspezifischen WB-Beteiligungsrates Vorschub“ (Gorges/Hollmann 2015: 63). Der Zusammenhang zwischen sozialer Position, Herkunft und Lernbiographie wird durch die Individualisierung des lebenslangen Lernens zusätzlich verstärkt, denn die Abschwächung der gesellschaftspolitischen Zuständigkeit macht sich besonders im Bereich der sozialen Chancengleichheit bemerkbar, da strukturelle Defizite in den Hintergrund rücken. Hierin zeigt sich eine Dissonanz zwischen der Rhetorik und der Realität des lebenslangen Lernens. Zwar galten Bildung und Lernen lange Zeit als „das wichtigste Instrument bei der Abschwächung überkommener Privilegien durch die Generierung von Leistungsfähigkeit und Kompetenz“, jedoch sind sie zugleich nicht als „Allheilmittel gesellschaftlicher Probleme und Konflikte“ zu sehen (Kuhlenkamp 2010: 135).

²⁸ Robert K. Merton führte die These des „Matthäus-Effekts“ in den späten 1960er-Jahren in das Feld der Wissenschaftssoziologie ein, um Verteilungseffekte wissenschaftlicher Reputation zu beschreiben, in denen er einen „kumulativen Vorteil“ nachweisen konnte. Der Matthäus-Effekt bezeichnet in diesem Zusammenhang die „Zumessung von reputativen Mehrerträgen durch die Kollegen eines Forschers bei gleichzeitiger Neigung, die Anerkennung jener Wissenschaftler zu minimieren bzw. sie ihnen gänzlich vorzuenthalten, die den erforderlichen Berühmtheitsgrad noch nicht erreicht haben“ (Zuckerman/Merton 2010: 289). Dieser Effekt der Akkumulation von Vor- und Nachteilen wurde später auch in andere Kontexten übertragen, u. a. in die Forschung zu Chancengleichheit und Bildungsungleichheit (Gruber 2008).

Warum Menschen sich nicht an Weiterbildung beteiligen, hat vielfältige Gründe: Bei der Zielgruppe der „erst-noch-zu-Motivierenden“ ist eine Abstinenz meist in Zusammenhang mit einer Kosten-Nutzen-Rechnung zu sehen. Das zeitliche und finanzielle Investment sowie unterschiedliche persönliche Belastungen stehen nicht im Verhältnis zu einem unsicheren finanziellen Mehrwert, der durch die Weiterbildung generiert wird (Bolder 2011: 60). Auch Evans et al. (2012: 248 ff.) weisen darauf hin, dass sich die aus Ausbildung und lebenslangem Lernen resultierenden Vorteile nicht klar bestimmen lassen. Auch wenn im Allgemeinen ein nachgewiesenermaßen relevanter Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen besteht, so gibt es im Hinblick auf Einkommensunterscheide auch viele weiterhin ungeklärte Faktoren. Ob sich Bildungsbemühungen positiv auf sozialen Aufstieg auswirken, ist also nicht gesichert, denn stärker als die Gesundheits-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Wirtschaftspolitik bleibt die Bildungspolitik ein auf die Zukunft ausgerichtetes Projekt, dessen Ergebnisse sich erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigen (Kuhlenkamp 2010: 130). Bildung stellt in diesem Sinne eine durchaus risikoreiche Unternehmung dar, in der finanzielle und zeitliche Restriktionen für unsichere spätere Benefits hingenommen werden (oder eben nicht) (Evans et al. 2012: 251).

Soziale Differenzen beeinflussen nicht nur Bildungsverläufe im Weiterbildungssektor, sondern sind auch innerhalb des Hochschulsystems relevant. Auf Basis einer empirischen Studie wies Field (2012) nach, dass sich nicht-traditionelle Studierende²⁹ in ihrer sozialen Disposition und im Habitus von traditionellen Studierenden deutlich unterscheiden und sich diese Unterschiede auch nach dem Abschluss in den Karriereverläufen niederschlagen. Nicht-traditionelle Studierende können aus einem Studienabschluss nicht unbedingt eine bessere sozioökonomische Position für sich generieren: „Rather, studenthood offers a protracted experience of liminality which is then followed by further experiences of risk, uncertainty and continuing transition“ (Field 2012: 10). Die Differenzen werden im universitären Milieu direkt erfahrbar und beeinflussen die Eigenwahrnehmung, Identitätskonstruktion sowie die sozialen Interaktionen. Die Studienzeit betrachten nicht-traditionelle Studierende als Übergangsphase („transitional phase“), in der durch das Verhandeln zwischen alten und neuen Orientierungen und Verhaltensmustern temporäre Identitäten („transitional identities“) entstehen. Zwar nehmen sich nicht-traditionelle Studierende im akademischen Milieu

²⁹ Zu den nicht-traditionellen Studierenden zählt Field (2012: 7 f.) jene, die nicht dem normativen Verständnis der traditionellen Höhrerschaft an Universitäten entsprechen, d. h. Studierende, die als erste in ihrer Familie an eine Hochschule gehen, Angehörige ethnischer Minderheiten, Personen aus Familien mit geringem Einkommen, ältere Studierende oder Studierende mit Behinderungen.

mitunter selbst als Außenseiter wahr, zugleich entwickeln sie auch Strategien im Umgang mit der sozialen Distanz zwischen traditionellen Studierenden und sich selbst.

Auch im deutschen Hochschulsystem sind nicht-traditionelle Studierende³⁰ mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, was Alheit (2009b: 170 f.) auf das spezielle akademische Milieu, das er als Universitäts-Habitus bezeichnet, zurückführt. Dabei zeigt sich bei dieser Studierendengruppe eine Auffälligkeit: Rund 75 - 80 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden wählen ein „wenig-prestigeträchtiges“³¹ Studienfach, wobei auffällt, dass diese einen geringeren Studienerfolg aufweisen als jene nicht-traditionelle Studierenden mit einem „prestige-trächtigen“³² Studienfach. Alheit sieht dies im Umstand begründet, dass den sogenannten „harten“ Wissenschaften hohe Exklusivität und größeres Prestige zugeschrieben wird, was sich negativ auf das Klima in den sogenannten „weichen“ Wissenschaften auswirkt.

Soziale Ungleichheiten sind nicht nur im formalen Bildungssystem evident, sondern setzen sich auch im Bereich non-formaler und informeller Lernprozesse fort. Die Standardisierung des Bildungswesens durch Prozesse der Anerkennung und Zertifizierung von Wissen und Kompetenzen, die außerhalb des formalen Systems erworben wurden, wird seitens der Politik als Möglichkeit zur Reduktion sozialer Ungleichheiten gesehen.

3.2.7 Vermessung des Lernens im Modus von Qualifikation und Kompetenz

Im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zum lebenslangen Lernen kristallisierte sich eine Differenzierung von drei Lernformen heraus – formales, non-formales und informelles Lernen³³ (siehe Abschnitt 2.4).

³⁰ „Nicht-traditionelle Studierende“ definiert Alheit (2009b: 161) wie folgt: „A new mature student entrant (by age in respective countries) with no previous HE qualification whose participation in HE is constrained by structural factors.“ Ebenso spricht er von „people who have come to the university after pursuing a career or women who have been child rearing and who spontaneously experience this institution as ‚strange‘, ‚removed from reality‘ and ‚arrogant‘“ (161).

³¹ Zu den wenig-prestigeträchtigen Studienrichtungen zählt Alheit (2009b: 162, 170) gemäß einer 4-Feld-Kategorisierung, die er von Tony Becher übernimmt, „weiche“ Wissenschaften wie beispielsweise Geschichte, Philosophie, Literatur, Sozialwissenschaften und Bildungswissenschaft.

³² Als prestigeträchtige Fächer gelten nach der in der vorangehenden Fußnote erwähnten Kategorisierung „harte“ und „reine“ Wissenschaften wie Physik, Chemie, Mathematik oder Biologie (Alheit 2009b: 162, 170).

³³ Neben der hier angeführten (mit Abstand prominentesten) Differenzierung finden sich auch andere Einteilungen, wie z. B. bei Livingstone (2012: 270), der vier Formen des Lernens unterscheidet: Formale Schulbildung, Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, informelles Training und selbstorganisiertes informelles Lernen.

Die Pädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre machte die Umsetzung des lebenslangen Lernens vor allem am Ausbau von Bildungsinstitutionen fest. Danach entwickelte sich ein breiteres Verständnis von Lernen als ein Prozess, der über die gesamte Lebensspanne, innerhalb und außerhalb formaler Einrichtungen verläuft und sich über eine Vielfalt von Inhalten erstreckt (Hof 2009: 32 und 57). Als Lernprozesse sind heute eine Vielzahl von Praktiken anerkannt: „Learning is related to not only formal schooling, such as adult education institution or universities, but also, for example, the workplace, family life, media, crime prevention and health promotion“ (Fejes 2014: 100). In der Praxis lassen sich unterschiedliche Formen des Lernens nicht klar voneinander abgrenzen, da im Prinzip alle Formen menschlicher Aktivität und des Lernens mehr relationale als kategoriale Prozesse darstellen und für ein umfassendes Verständnis von Lernen die Notwendigkeit besteht, auch die Beziehungen zwischen diesen unterschiedlichen Formen zu erforschen (Livingstone 2012: 271). Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit der Anerkennung von Qualifikationen relevant. Da formales Lernen strukturbezogen stattfindet und sich an Lehrplänen orientiert, die auch Prüfungsmodi für die Feststellung des Lernerfolges definieren, ist diese Form des Lernens auch die am einfachsten messbare. Anders verhält es sich mit non-formalen und informellen Lernmodalitäten (Visser 2012: 167 ff.).

Eine Möglichkeit, standardisierte Anerkennungsverfahren zu etablieren, stellt die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (die sich in den EU-Ländern am Europäischen Qualifikationsrahmen orientieren) dar. Obwohl lebenslanges Lernen heute weitgehend als wichtiges Konzept zur Entwicklung und Nutzung des in der Gesellschaft vorhandenen Potenzials in nationalen Strategien und Plänen genannt wird, beschränken sich Qualifikationssysteme in vielen Ländern auf formales Lernen in Bildungsinstitutionen. Zwar zeigt sich, dass seit den frühen 1990er-Jahren das politische Interesse an der Anerkennung, Validierung und Akkreditierung non-formalen und informellen Lernens anstieg, dennoch bleiben Anerkennungsverfahren eine Herausforderung, der sich die meisten Länder bisher noch nicht ausreichend gewidmet haben. Die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen eröffnet vor allem jenen Personen neue Chancen, die aufgrund des fehlenden Zugangs zum formalen Bildungssystem (bzw. aufgrund eines frühzeitigen Ausscheidens aus diesem) ihre Kompetenzen überwiegend am Arbeitsplatz oder an anderen Lernorten erwarben und dadurch mit Benachteiligungen am Arbeits- und Weiterbildungsmarkt konfrontiert sind (Singh/Duvekot 2013: 12). In diesem Zusammenhang besitzen Anerkennungsverfahren ein wichtiges Potenzial zur Reduktion sozialer Ungleichheiten. Während in Entwicklungsländern der Kampf gegen die steigende Armut und enorme sozio-ökonomische Ungleichheiten im Vordergrund steht, sehen sich entwickelte Länder seit einigen Jah-

ren besonders mit Problemen im Zusammenhang mit der Wirtschafts- und Finanzkrise, wie bspw. der hohen Jugendarbeitslosigkeit, konfrontiert. Grundsätzlich birgt die Anerkennung non-formaler und informeller Lernergebnisse ein wichtiges Potenzial zur Verbesserung von Arbeitsmarktchancen und zur Erleichterung des Zugangs zu weiterführenden Bildungsangeboten und ist damit auch im Hinblick auf Selbstverwirklichung und Selbstbewusstsein, Armutsverringerung, Einkommenssicherung und gesellschaftlicher Teilhabe relevant. Mit dem Bedeutungsgewinn von non-formalen und informellen Lernprozessen und der Entwicklung von Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren ging eine stärkere Kompetenzorientierung und damit auch die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Messbarkeit von Kompetenz einher.

Aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive kann Bildung primär als Prozess und Ergebnis menschlicher Interaktion verstanden werden, das heißt als kontinuierlicher Prozess der gegenseitigen Beeinflussung und Anpassung an Verhaltensweisen, Ideen, Intentionen, Objekte, Technologien u.ä., der sich in unzähligen komplexen Interaktionen vollzieht. Kausalitäten zwischen diesen Interaktionen und Lernergebnissen lassen sich aufgrund der hohen Komplexität kaum nachverfolgen (Fenwick/Edwards 2013: 55). Dies bedeutet auch, dass Bildungsprozesse immer auch ein Risiko bergen, da sie nicht gänzlich steuerbar und vorhersehbar sind. Dies trifft zumindest dann zu, wenn man anerkennt, dass lernende Menschen nicht einfach zu disziplinierende Objekte verkörpern, sondern selbstständig denkende und handelnde Subjekt mit einem eigenen Willen. Die Systematisierung von Bildung (z. B. durch die Vorgabe von Lehrplänen und die Definition von Lernergebnissen) stellt einen Versuch dar, um der Unplanbarkeit von Bildung und Lernen entgegenzuwirken (Biesta 2014: 1 ff.). Bildung ist – vor allem aus der Sicht der europäischen Bildungspolitik – primär als zukunftsorientiertes Projekt zu verstehen, das dem Wunsch nach einer präzisen Steuerung und Bestimmbarkeit der Zukunft nachzukommen versucht, dieses Versprechen aufgrund der Unvorhersehbarkeit von Lernprozessen jedoch kaum einhalten kann:

At the heart of much educational policy making in Europe and elsewhere in recent years are attempts at *mastery of the future*, of the knowledge economy and social inclusion (...) It is through the uptake of lifelong learning to support the knowledge economy that *seemingly the future can be mastered*. Here, lifelong learning is the simple service response to globalised complexity and uncertainty. The more challenges and uncertainty in the world, the more one must learn. Learning here might be seen to *reduce unpredictability* and that is across the life course by humans (Edwards 2012: 158, Hervorhebung durch die Verfasserin).

In bildungspolitischen Dokumenten orientiert sich der Kompetenzerwerb zunehmend an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und wird als Vorbereitung auf diesen gesehen. Diese einseitige Konzentration auf berufsrelevante Fertigkeiten, bereits im frühen Al-

ter, ist jedoch als problematisch zu sehen, da mit einem so eingegrenzten Bildungsverständnis die Gefahr einhergeht, weder die Phantasie von Kindern zu beflügeln noch deren Interessen ausreichend zu berücksichtigen (Snook 2012: 140). Mit diesem Fokus auf berufliche, arbeitsmarktbezogene Kompetenzen bleibt Lernen vorrangig auf die Zukunft ausgerichtet: „this future is seen as limited by the person’s capacity to fill some job or perform some service; the child is to be a functionary of the economic order“ (Snook 2012: 140). Hinter dieser Entwicklung und Engführung des Bildungsbegriffs auf beruflichen Kompetenzerwerb steht eine Ideologie, die auf die Produktion unkritischer Arbeitskräfte abzielt und generell die Konsumgesellschaft als natürliche Lebenswelt annimmt (Snook 2012: 140). Gesellschaftliches Verständnis als wesentliches Ergebnis von Lernprozessen: Snook weist darauf hin, dass lebenslang Lernende versuchen sollten, die soziale Ordnung zu verstehen und ein tief gehendes analytisches Verständnis von ihr zu gewinnen. Ebenso müssen sie lernen, in diesem System zu arbeiten, ohne sich diesem zu unterwerfen (Snook 2012: 143 f.). Snook bezieht sich damit auf die neue Form des Kapitalismus, die sich von der alten darin unterscheidet, dass es nun nicht mehr um Massenproduktion in einem streng hierarchisierten Unternehmen geht, in dem sich der/die ArbeiterIn auf einen Aspekt im Produktionsprozess konzentriert, ohne sich um das große Ganze zu kümmern. Im neuen Kapitalismus erhalten (zumindest führende) MitarbeiterInnen den Status von Partnern und agieren wie eigenverantwortliche UnternehmenInnen, die, mit dem Anspruch des aktiven Lernens und Weiterbildens, sich mit der Arbeit voll und ganz identifizieren sollen: nicht mehr die Arbeit ist ein Teil des Lebens, sondern das Leben wird zu einem Teil der Arbeit (Snook 2012: 144).

Generell lässt sich die Konjunktur der Kompetenzorientierung mit dem „allmählichen Verschwinden des Berufs als Leitkategorie für die Biografie des Einzelnen einerseits und der Abstimmung zwischen individuellen und betrieblichen Interessen und Erwartungen andererseits“ begründen (Arnold/Lermen 2009: 40). Dazu wächst im kompetenzorientierten Ansatz die Bedeutung reflexiver Wissensformen wie „Methodenwissen (Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, Informationspräsentation und Kommunikation), Reflexionswissen (Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung) und Persönlichkeitswissen (Wissen zur Erkennung eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen)“ (Arnold/Lermen 2009: 40). Die Verbindung zwischen hierarchisiertem Wissen und ihrerseits hierarchisierten Schulabschlüssen und Diplomen bewirkt, dass zwei Individuen mit derselben praktischen Kompetenz, aber verschiedenen Diplomen, höchstwahrscheinlich in ihrem Status unterschiedlich sein werden. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass die mit dem höchsten Diplom einhergehenden Kompetenzen Zugang zu den Grundlagen-Kenntnissen gewährt

auf denen praktische Kompetenzen aufbauen. Dem gegenüber ist der Autodidakt, der seine Bildung außerhalb formaler Strukturen erworben hat und diese daher traditionell nicht mit Zertifikaten u. ä. belegen kann, „in seinem ängstlichen Bemühen um richtige Zuordnungen“ stets genötigt, die Willkürlichkeit

seiner Kenntnisse zu verraten, dieser losen Perlen, die er bei seinem vereinzelten Lernen ohne Kenntnis der institutionell genormten Etappen und Hindernisse, ohne deren Vorschriften und Fortschreiten angehäuft hat, und die aus der Schulbildung erst ein *hierarchisiertes und hierarchisierendes* Ensemble sich gegenseitig implizierender Kenntnisse machen (Bourdieu 1987: 514, Hervorhebung im Original).

Jene Personen wiederum, die akademische Bildungstitel erworben haben und statushohe berufliche Positionen besetzen, bekommen die dementsprechenden Kompetenzen a priori zugeschrieben. Damit geht die Vorstellung einher, dass Status und Position auf der Grundlage individueller Leistungen und ohne Bezüge zur sozialen Herkunft oder ähnlichem gewonnen werden (Bittlingmayer et al. 2009: 121). Eine niedrige Position innerhalb des sozialen Gefüges ist demnach auf einen Mangel an individuellen Kompetenzen zurückzuführen. Dies wiederum suggeriert, es würde genügen, dass diejenigen die „nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, (...) nur die individuellen Kompetenzen erhöhen [müssen], um die bisherigen biografischen Defizite zu korrigieren“ (Bittlingmayer et al. 2009: 122).

Die Beschreibung sozialer Beziehungen im Modell von Rollen, Positionen und Funktionen, die basierend auf vorhandenen oder angenommenen Kompetenzen zuerkannt werden, ist verbunden mit einem Wettbewerb um Geltung, Status und Prestige. Ausdruck findet dies in einem vertikalen, hierarchischen Gesellschaftsmodell (unten und oben). Die Alternative dazu: ein horizontales, heterarchisches Modell, das verschiedene Optionen zum „Ausverhandeln von Wirklichkeit“ (im Sinne von Diversität) bereithält (Bauer 2014: 217). Im Kontext von Medienbildung unterscheidet Bauer (2014: 204 f.) zwischen einem *kompensatorischen* und einem *emanzipatorischen* Konzept von Kompetenz. Das kompensatorische Modell steht für Wertkonzepte der erfolgreichen Sozialisation und Affirmation des sozialen Drucks (Vorsprung, Prestige, Erfolgsaussichten), wobei an einem solchen Modell die Gleichsetzung von Kompetenz mit Erfolg problematisch erscheint:

Wer erfolgreich ist bzw. sein will, affirmiert gewollt-ungewollt die an Herrschaftsinteressen gebundenen Mechanismen der Verteilung von sozialer Aufmerksamkeit. Erfolgsbegehren und Misserfolgsängste sind internalisierte und auf die Bewertung der Persönlichkeit übertragene Positionen der Systemidee, die des sozialen Wettbewerbs (um Aufmerksamkeit) im Modell von Systemordnungen: zuerst oder zuletzt, vorne oder hinten, unten oder oben, mehr oder weniger, wichtig oder unwichtig, mächtig oder ohnmächtig (Bauer 2014: 205).

Das emanzipatorische Modell entspricht, im Kontrast dazu, dem Wertkonzept des „wahren Selbst“ (intrinsisches Selbst) und der Selbstverwirklichung (Autonomie, Souveränität, Individualität, Identität, Diversität, Würde, Gerechtigkeit).

3.3 Diskurstheoretische Perspektiven auf lebenslanges Lernen

Die diskurstheoretisch bzw. diskursanalytisch ausgerichtete wissenschaftliche Forschung zum lebenslangen Lernen nimmt häufig Bezug zu den Arbeiten von Michel Foucault. Besonders anschlussfähig erscheinen seine Schriften für die Auseinandersetzung mit lebenslangem Lernen als einer Steuerungspraxis und mit den daraus entstehenden Subjektivitäten (Nicoll/Fejes 2008: 1). Als interpretative Strategie werden vor allem seine Konzepte zur Gouvernamentalität, Genealogie sowie Macht, Wissen und Disziplin aufgerufen (Fejes 2008: 10). Zudem fokussieren viele Studien im Zusammenhang mit Lernen die Formation von Subjekten und Subjektivierungsweisen. Weniger Berücksichtigung findet hingegen die Beziehung zwischen lebenslangem Lernen und Praktiken der Wissenskonstruktion, obwohl diese Prozesse wesentlich die Beschaffenheit der Gesellschaft prägen (Nicoll/Fejes 2011: 404).

3.3.1 Diskurse und Wissensregime

Wissen und Macht treten in diskursiven Wahrheitsregimen immer gemeinsam und als untrennbare Verbindung auf. Macht ist eingebettet in das Wissen über jene Dinge, auf die sie ausgeübt wird und zu denen sie in Beziehung steht. Das Wissen über das Subjekt bildet damit die Basis der Macht, während die Macht reguliert, welches Wissen legitim ist und wer in welcher Weise darüber sprechen darf (Nicoll/Fejes 2008: 14). Nach Foucault handelt es sich bei einem Diskurs um eine Strukturierung der Sinnproduktion, deren wichtigstes Merkmal ihre disziplinare und regulative Macht darstellt. Innerhalb einer sozialen Ordnung wird die Diskursproduktion zugleich nach bestimmten Regeln und Strukturen kontrolliert, ausgewählt, organisiert und wieder verbreitet (Edwards 2008: 22). In diesem Sinne definiert bzw. regelt der Diskurs, was gesagt (und auch gewusst) werden darf (und was nicht), d. h. was integriert werden kann und was verboten ist. Dies schließt auch Rituale und mögliche Sprecherpositionen ein, d. h., „the right to speak of a particular subject, who can speak, from what institutional base and about what“ (Edwards 2008: 22). Dabei geht der Diskurs über

die sprachliche Ebene hinaus, er schließt soziale Praxis im weiteren Sinne ein und ist konstitutiv für diese:

„A ‚discourse‘ is a unit of human action, interaction, communication and cognition, not just a unit of language. It is not simply a way of expressing a pre-existing reality, nor a reference to things that pre-exist statements about them. Discourse is *constitutive* of knowledge, rather than simply the neutral expression or representation of something outside language. It fashions representations and shapes actions, making different ways of knowing the world and of acting within it possible“ (Edwards 2008: 22, Hervorhebung im Original).

Ein Diskurs repräsentiert ein Wissen über einen bestimmten Bereich zu einer bestimmten Zeit (z. B. lebenslanges Lernen zu Beginn des 21. Jahrhunderts).

„Discourse defines the domain and produces the objects of knowledge within that domain. It also influences how ideas are put into practice and used to regulate conduct. This means that meaning is fashioned *through* discourse“ (Edwards 2008: 23, Hervorhebung im Original).

Diskurse beeinflussten auch die Gestaltung moderner Institutionen (Edwards 2008: 23). Im Hinblick auf lebenslanges Lernen kann man hier auf Schulen, Universitäten, Volksbildungszentren, aber auch auf Ministerien, Gewerkschaften oder die OECD verweisen. Durch diese institutionellen Orte wird der Diskurs autorisiert und lebenslanges Lernen konzeptionell und theoretisch anhand bestimmter Codes mit Bedeutung aufgeladen. Vorwiegend passiert diese Bedeutungskonstruktion innerhalb der politischen Arena. Darin gilt lebenslanges Lernen u. a. als Instrument für die Auseinandersetzung mit sozialen Veränderungsprozessen, wie der Globalisierung, der zunehmenden wirtschaftlichen Konkurrenz und sozialer Exklusion (Usher/Edwards 2007: 11). Politische Entscheidungsträger auf nationaler oder supra-nationaler Ebene nehmen lebenslanges Lernen in den Diskurs auf und ebenso die Praktiken eines ökonomischen Rationalismus, in dem die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes im Vordergrund stehen. In diesem Kontext sprechen sie dem lebenslangen Lernen eine tragende Rolle für die Entstehung einer sogenannten Wissensökonomie zu: „Here lifelong learning on the part of individuals, organizations and social orders is discourses into being as a necessary strategy through which to respond to change and through which a knowledge economy can be brought into being and maintained“ (Usher/Edwards 2007: 11).

Lebenslanges Lernen hat sich als eine Art Wahrheitsregime durchgesetzt, indem es als sinnvolles Handlungsmuster in der Gesellschaft mobilisiert werden konnte (Edwards 2008: 23). Zum einen werden Individuen durch diskursive Wahrheitsregime reguliert, zum anderen reproduzieren sie diese durch ihre sozialen Handlungen. Dieser zirkuläre Bezug stellt Wahrheit her: „knowledge links to power, not only assuming the authority

of ‚the truth‘ but also with the power to *make itself* true. All knowledge, once co-implicated with action, has real *effects*, and in that sense *becomes* true, or more accurately *counts* as true“ (Edwards 2008: 23, Hervorhebungen im Original). In diesem Sinne lässt sich auch die Positionierung sozialer Gruppen innerhalb der Gesellschaft als sozialer Aushandlungsprozess sehen, die auf der Bedeutung beruht, die diese Gruppen für die Gesamtgesellschaft besitzen. Die Rollen die „bildungsferne“ oder „niederqualifizierte“ Gruppen innerhalb der Gesellschaft einnehmen können (bzw. die sie zugewiesen bekommen), werden in sozialer Interaktion und medialer Kommunikation konstruiert, reflektiert, gefestigt und verändert. Daran anschließend ist im Sinne des Thomas-Theorems davon auszugehen, dass solche diskursiven Konstruktionen für die jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen reale (soziale, politische, wirtschaftliche, kulturelle) Folgen haben: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas/Thomas 1928: 572).

3.3.2 Das lebenslang lernende Subjekt und gesellschaftliche Machtverhältnisse

Um zu einem Verständnis über das menschliche Subjekt zu gelangen, sieht es Foucault als unumgänglich an, sich mit Macht auseinanderzusetzen. Da das menschliche Subjekt in Produktions- und Sinnverhältnisse integriert ist, befindet es sich zugleich auch innerhalb sehr komplexer Machtverhältnisse (Foucault 1999: 162). Folglich ist auch die Konstruktion von Subjekten im Diskurs zum lebenslangen Lernen in Machtverhältnisse eingebunden und lässt sich im Kontext der von Foucault (1983, 2006) differenzierten Formen der Machtausübung (Pastoralmacht, Biomacht und Gouvernementalität) beschreiben (Edwards 2008: 23 f.). Macht fasst Foucault nicht (nur) als repressiven Prozess auf, sondern auch als Technologie und als produktives Verhältnis zwischen Individuen oder Gruppen³⁴ (Foucault 1999: 188, Forneck 2009: 88). Machtausübung wiederum stellt „nicht einfach ein Verhältnis zwischen individuellen oder kollektiven Partnern, sondern die Wirkungsweise gewisser Handlungen, die andere verändern“ (Foucault 1999: 191), dar. Damit besteht Macht nicht einfach für sich, sondern sie ist stets von den einem auf die anderen ausgeübt: „Macht existiert nur *in actu*, auch wenn sie sich, um sich in ein zerstreutes Möglichkeitsfeld einzuschreiben, auf permanente Strukturen stützt“ (Foucault 1999: 191, Hervorhebung im Original).

³⁴ Forneck (2009: 88) sieht hier einen deutlichen Unterschied zum deutschsprachigen Diskurs der Erziehungswissenschaften, in dem Macht innerhalb von Bildungsprozessen vorwiegend negativ gesehen und analytisch „als Dichotomie von Macht und Freiheit gefasst“ wird.

In Anlehnung an Foucault repräsentiert das politische Konzept des lebenslangen Lernens ein Modell zur Steuerung und Kontrolle von Individuen in Beziehung zur Gesellschaft, das einer neoliberalen Ausrichtung entspricht. Lebenslanges Lernen ist als Technologie zu verstehen, die zugleich auf globaler Ebene zur Individualisierung der Verantwortung für Bildung und Lernen wie auch zur Abschaffung der Wohlfahrtsverpflichtung des Staates maßgeblich beiträgt (Olssen 2008: 38 f.). Das lebenslang lernende Subjekt wird durch diese Form der Biopolitik diszipliniert und aufgefordert, sich am Arbeitsmarkt flexibel anzupassen und die dafür notwendigen Qualifikationen zu erwerben. In dieser neoliberalen Dynamik kommt es zur Vermarktung von Bildung und Subjekten:

[L]ifelong learning is a market discourse that orientates education to the enterprise society where the learner becomes an entrepreneur of himself. (...) Ultimately life-long learning shifts responsibility from the system to the individual whereby individuals are responsible for self-emancipation and self-creation (Olssen 2008: 41).

Das von Foucault (2006) eingeführte Konzept der Biomacht oder Biopolitik kann als neoliberale Form von Macht bezeichnet werden: „[It] involves a governmentality that regulates populations as resources to be used and optimized“ (Edwards 2008: 25). Aus der Sicht der Biopolitik erscheint Bildung als öffentliches Bemühen zwischen Staat und Individuum, das die Bevölkerung im Sinne des Bedarfs innerhalb der Gesellschaft u. a. mittels Schulbildung reguliert. Schulbildung ist demnach eine Form von Macht, die auf den Körper einwirkt und diesen diszipliniert, um ihn in einer bestimmten Weise zu formen (Nicoll/Fejes 2008: 11). Der mit dem Konzept der Biomacht verbundene Begriff der „Gouvernementalität“ bezieht sich auf die Ermächtigung von Individuen im Sinne einer Maximierung ihrer Leistungsfähigkeit. Das Regieren bzw. die gesellschaftliche Steuerung findet demnach in Form der Selbststeuerung der Individuen statt, wodurch es verteilt und vom Staat gewissermaßen losgelöst ist (Edwards 2008: 26). Das in dieser Weise funktionalisierte, neoliberale, an sich *autonome* Subjekt wird entlang von Konzepten wie Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstoptimierung konzipiert und tritt damit zugleich als *nicht-autonomes* Subjekt in Erscheinung. Als selbstgesteuerter Lernender hat das Subjekt die Aufgabe, sich im Lernprozess zu beobachten und die eigene Lernbiografie zu gestalten, sich zu beurteilen sowie die persönliche Entwicklung einschließlich informeller Lernprozesse für sich selbst und nach außen transparent zu machen. Damit wird das „autonome, selbstgesteuerte Lernen eines Subjektes (...) zu einer Investition, die gerade darin besteht, sich als autonom lernendes Subjekt zu konstituieren“ (Forneck 2009: 93). Eine solche Konstruktion des selbstbestimmten Subjektes zeichnet sich im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs deutlich ab, weshalb Rothe (2011: 340 f.) von einer „Subjektivierung des Konzepts des lebens-

langen Lernens“ spricht. Dieser Prozess der Subjektivierung enthält (als argumentatives Gegengewicht zur häufigen Kritik an der zunehmenden individuellen Verantwortung für Lernprozesse) auch einen positiven Aspekt, „weil sich damit die Erwartung verbindet, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung der Einzelnen über ihr Lernen zunehmen“, Lernende mehr Macht im Lernprozess erhalten und damit „im emphatischen Sinne zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden“ (Rothe 2011: 341).

Aus wechselseitigen Macht-Wissens-Formationen, die den „wahrheitsstiftenden“ Diskurses des lebenslangen Lernens mitprägen, haben sich Disziplinarhandlungen entwickelt, die zur Gestaltung „gefügiger Körper“ beitragen:

Such practices operate through technologies that draw upon and perpetuate a mind/body dualism, inscribing the educated/uneducated, the trained/untrained, the skilled/unskilled, the competent/incompetent, and through these inscriptions allowing the construction of standards and the deployment of normalizing judgment (Edwards 2008: 23).

Die Disziplinarmacht, wie sie Foucault konzipiert, fordert ein aktives, handlungsfähiges Subjekt, was wie Edwards (2008: 23 f.) betont, nicht unbedingt mit der Vorstellung von freiem Willen gleichzusetzen ist. Ein solches aktives Subjekt steuert das eigene Handeln durch die Technologie des Lernens und erlebt diesen Prozess als Ausdruck von Selbstdisziplin. Lebenslanges Lernen zielt in diesem Sinne auf soziale Effizienz ab: „This intended form of learning serves the purpose to create economically meaningful active persons, who feel responsible for their own employability“ (Bernhardsson 2014: 185).

Die beschriebenen Machtbeziehungen sind auch mit einem *Willen* oder *Begehren* zu Lernen verbunden: „With governmentality subjects are still fashioned within power-knowledge relations, but this is now brought about by inciting people to talk about their desire and to signify themselves as subjects of desire, a desire which includes a *desire for learning*“ (Edwards 2008: 26, Hervorhebung im Original). Dabei handelt es sich um eine subtile, verdeckte Form von Machtausübung, die das aktive Subjekt über den eigenen Wunsch zu Lernen dazu aufruft, an sich selbst zu arbeiten. Im Modus der Gouvernementalität wird das, was für Organisationen als wünschenswert gilt (gesteigerte Produktivität, flexibles Arbeiten, höhere Effizienz, Output-Maximierung) auch zum persönlichen Wünschenswerten der Subjekte (größere Selbstverwirklichung durch ausgezeichnete Leistungen und entsprechende Anerkennung). Dieser Wille zum Lernen und die Bereitschaft zur Erneuerung und Erweiterung des eigenen Humankapitals repräsentieren wesentliche Grundzüge des unternehmerischen, eigenverantwortlichen Selbst. So werden Subjekte hervorgebracht, die sich selbst als aktive Lernende und selbstregulierende Subjekte gestalten und positionieren und die Maximierung der eige-

nen Produktivität als notwendig und erstrebenswert erachten (Edwards 2008: 26, Simons/Masschelein 2008: 55).

Das so konstruierte Subjekt versteht sich selbst im unternehmerischen Sinn entlang einer Managementlogik: „Subjects with an enterprising relationship to the self are framed in certain discourses of learning, a *self* that exhibits qualities of autonomy, self-management and personal responsibility, and reflectiveness“ (Edwards 2008: 26, Hervorhebung im Original). Eine diskurstheoretische Perspektive ermöglicht es, den Begriff der Freiheit im Kontext des lebenslangen Lernens aus einer Perspektive zu untersuchen, die berücksichtigt, dass sich Prozesse der Selbststeuerung von Individuen innerhalb bestimmter Machtbeziehungen vollziehen (Nicoll/Fejes 2008: 6).

Der ständige Modus der Anpassung, in dem sich das Subjekt weiterentwickelt, betrifft nicht nur die berufliche Qualifikation und die Beschäftigungsfähigkeit, sondern reicht wesentlich weiter. So entwickeln sich das Wissen und die angeeigneten Fähigkeiten zu bestimmenden Größen für die soziale, wirtschaftliche und politische Teilhabe. Die Anpassung erfasst „gewissermaßen ‚das Innere‘ der Person, ihre ‚Handlungsmuster‘ im Sinne von Routinen, Erwartungen, Dispositionen. Diese werden durch die Charakterisierung als ‚eingefahrene‘ abgewertet und als hinderlich für erforderliche Anpassungsprozesse betrachtet“ (Rothe 2011: 298 f.). Statt neuer Muster und Routinen bleiben jedoch nur inhaltlich unbestimmte, geforderte Veränderungen und die „Diagnose eines permanenten und sich beschleunigenden Wandels, dessen Richtung sich vor allem aus seiner Eigendynamik ergibt“ (Rothe 2011: 299).

4 Theoretische Rahmung des Forschungsinteresses

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln die Entwicklung des lebenslangen Lernens auf politischer Ebene und der Stand der Auseinandersetzung mit dem Thema in der Wissenschaft aufgearbeitet wurde, dient dieses Kapitel nun der theoretischen Rahmung der Forschungsarbeit. Dabei geht es im Wesentlichen um die Klärung zweier zentraler Fragen: 1. Wie ist der Forschungsgegenstand wissenschaftstheoretisch und insbesondere innerhalb der Kommunikationswissenschaft eingebettet? und 2. Welche Implikationen ergeben sich daraus für die methodische Bearbeitung der Fragestellung dieser Dissertation?

Zur Bestimmung des eigenen Beobachtungsmodells zeigt dieses Kapitel auf, von welchem Standpunkt aus und mit welchen theoretischen Hintergrundmustern der Forschungsgegenstand interpretiert wird. Die wissenssoziologisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Wirklichkeit und dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft integriert – mit Blick auf das Analysematerial dieser Arbeit – bewusst auch medientheoretische Perspektiven. Aus dem konstruktivistisch orientierten Theoriegerüst begründet sich schließlich die methodische Umsetzung des Forschungsinteresses, die dann Kapitel 5 anhand der wissenssoziologischen Diskursanalyse vorstellt.

4.1 Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit

4.1.1 Das interpretative Paradigma

Innerhalb der Sozialwissenschaften können das *normative* und das *interpretative* Paradigma als zwei bedeutende Forschungstraditionen unterschieden werden, die das Verhältnis von Struktur und Handlung grundlegend anders konzipieren. Im normativen Paradigma gilt das Individuum als Träger von Rollen und internalisierten Normen, wobei der strukturelle Kontext des Handelns durch Systembedingungen sowie Mechanismen zur Steuerung von Interaktionen und kulturellen Codes bestimmt ist. Das primäre Interesse ist auf normative Strukturen und deren institutionelle Verankerung in sozialen Systemen gerichtet (Miebach 2014: 362).

In Abgrenzung zur positivistisch ausgerichteten Forschung beschäftigt sich der Konstruktivismus mit den Bedingungen von Erkenntnis und der Konstruktion der Gegenstände im Prozess der Beobachtung: „Die konstruktivistische Auslegung von Beobachtung geht, anders als die essentialistische, davon aus, dass sich die Beobachtung nicht

nach den Gegenständen richtet, sondern dass die Gegenstände durch die Ordnungsmodelle (Paradigmata) der Beobachtung gerichtet werden“ (Bauer 2014: 65). Ausgehend von einem konstruktivistischen Beobachtungsmodell ist die Konstruktion eines Gegenstandes also immer auch von einem Prozess der Interpretation abhängig. Mit der „Gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ haben Berger und Luckmann in den 1960er-Jahren eine sozialkonstruktivistischen Perspektive auf die menschliche Welt in die Soziologie eingeführt, mit dem Ziel einer positiven Irritation:

„Die damalige Soziologie war nicht realistisch, so wie ich das Wort verstehe, sondern eine Ehe des reduktionistischen Positivismus in der Wissenschaftstheorie mit dem parsonschen Strukturfunktionalismus in der Theorie. In diese Ehe wollten wir etwas Unruhe bringen (...). Wir stellten uns die Frage, wie eine Wirklichkeit, die in langen, über die Generationen greifenden, menschlichen Tätigkeiten entsteht, so etwas wie Objektivität erwirbt“ (Luckmann 2007: 127).

Dieser sozialkonstruktivistische, interpretative Forschungsansatz von Berger und Luckmann (2012) orientiert sich an der phänomenologischen Soziologie in der Tradition von Alfred Schütz, welche der Annahme folgt, dass die gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen als Strukturen des lebensweltlichen Wissensvorrats im Bewusstsein von Handelnden existieren und damit nicht unabhängig von Individuen betrachtet werden können. Berger und Luckmann gehen bei ihrer Erklärung der sozialen Realität vom Individuum aus und begreifen soziale Ordnung als Resultat bewusster Aktionen und Interaktionen von handelnden Individuen. Die Ansicht, dass soziale Strukturen dem subjektiven Sinn interagierender Individuen entstammen, bildet einen Gegenpol zu den Annahmen des normativen Paradigmas. So haben auch die von ihnen eingeführten Strukturbegriffe (Rolle, Norm, Legitimität) keinen Bezug zu systemtheoretischen oder funktionalistischen Ansätzen. Institutionalisierte Strukturen entstehen aus individuellen Handlungen und bieten diesen zugleich einen Orientierungsrahmen. Diesen Dualismus von Strukturen und Handeln beschreiben Berger und Luckmann mit dem Begriff der „Verwirklichung“, der das Begreifen der Wirklichkeit in Strukturen sowie die Produktion der Wirklichkeit durch Handeln vereint (Miebach 2014: 361 f.).

Der Prozess der „Verwirklichung“ vollzieht sich über das Mittel der Sprache, der Institutionalisierung, der Legitimierung und der Sozialisation. Jedes dieser Mittel folgt diesem Dualismus, indem es sowohl Wissen speichert und soziale Wirklichkeit festigt (Objektivierung) als auch dazu dient, neue gesellschaftliche Wirklichkeit zu erzeugen. Die folgende Darstellung bildet diesen Dualismus und Prozess der Verwirklichung ab:

	Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit	Produzieren eben dieser Wirklichkeit
Sprache	speichert Bedeutungen	lässt neue Konstruktionen zu
Institutionalisierung	erfasst normative Regeln situationspezifisch in Rollen	bildet durch Kombination und Variation von Verhaltensregeln neue Strukturen
Legitimation	rechtfertigt bestehende Verhaltensmuster	eröffnet die Möglichkeit, durch Kombination von Sinnkomplexen neue Bedeutungen zu produzieren
Sozialisation	tradiert überkommenes Wissen	objektiviert neue Verhaltensregeln

Tab. 3 *Doppelfunktion der Verwirklichung nach Berger/Luckmann 2012 (Darstellung entspricht Miebach 2014: 363)*

4.1.2 Grundannahmen des Konstruktivismus

Der Konstruktivismus im Allgemeinen ist eine Metatheorie, die den Rahmen menschlicher Theoriebildung (verstanden als beobachtungsabhängige Konstruktion) beschreibt und sich auf eine Beobachtung 2. Ordnung bezieht. Konstruktivisten untersuchen also, wie Wirklichkeit sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltag beobachtet und erzeugt wird. Dem erkennenden Subjekt kommt im Konstruktivismus eine zentrale Funktion zu, denn erst es selbst erzeugt den Gegenstand der Beobachtung (Siebert 2004: 95 f.). Die Beziehung zwischen Erkenntnisgegenstand und BeobachterIn bildet den Kern des Konstruktivismus, der sich dagegen verwehrt, das Phänomen des Erkennens so aufzufassen „als gäbe es ‚Tatsachen‘ und Objekte da draußen, die man nur aufgreifen und in den Kopf hineinzutun habe. [...] Die Erfahrung von jedem Ding ‚da draußen‘ wird auf eine spezifische Weise durch die menschliche Struktur konfiguriert, welche ‚das Ding‘, da in der Beschreibung entsteht, erst möglich macht“ (Maturana/Varela 1987: 31). Die Beziehung zwischen Individuum und Außenwelt beschreibt der Konstruktivismus mit dem Begriff der „strukturellen Kopplung“, d. h., es braucht ein Minimum an Entsprechung zwischen der Umwelt und den eigenen Konstrukten (Siebert 2004: 95 f.).

Der Konstruktivismus trifft keine Aussagen über das „Sein“ der Dinge, er ist also keine Ontologie, sondern eine Epistemologie, da es um das Erkennen der Dinge und die Reflexion dieses Erkennens geht. Zwar nimmt der Konstruktivismus eine äußere Welt als gegeben an, jedoch kann diese vom Geist des Beobachters nicht repräsentiert werden. Damit stellen sich die Konstruktivisten gegen die Solipsisten, die „sagen, wir denken, und indem wir denken, schaffen wir die Welt“ wie auch gegen die naiven Realisten, bei denen es heißt „die Welt mit ihrem Inhalt sei da, bevor wir sie denken, und darum denken wir sie so, wie sie ist“ (von Glasersfeld 1997a: 11). Daraus folgt, Wissen korreliert

immer mit der menschlichen Wahrnehmung und es gibt keine objektive Realität im Sinne objektiver Wissensbestände bzw. es ist für das Subjekt unmöglich, eine solche objektive Realität zu erkennen. Da man als Mensch nicht aus „den Begriffen, die man sich als Mensch gebildet hat, aussteigen kann“, vermag man „immer nur die Welt der menschlichen Erfahrung zu kennen [...], nie die Realität an sich“ (von Glasersfeld, 1997a: 10). Außerhalb dieser Konstruktionen existieren zwar Dinge an sich, diese sind jedoch nicht als Wissen zu verstehen, denn wie bereits weiter oben erwähnt, erzeugt erst das Subjekt das Wissen über die Dinge. Das bedeutet, dass Wissen „vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut“ wird, woraus für die Funktion der Kognition folgt, dass diese „der Organisation der Erfahrungswelt“ dient und nicht „der Entdeckung der ontologischen Realität“ (von Glasersfeld, 1997b: 48). Nach der radikal konstruktivistischen Theorie, wie sie Ernst von Glasersfeld (1997b) begründet hat, ist demnach keine Aussage über die Welt „an sich“ möglich. Das heißt, es geht nicht um die ontologische Bestimmung des Wesens der Dinge, sondern um subjektive Erkenntnisprozesse und Wissenskonstruktionen.

4.1.3 Sozialkonstruktivismus und Wissenssoziologie

Innerhalb der konstruktivistischen Tradition haben sich unterschiedliche Ausprägungen entwickelt, deren Gemeinsamkeit in der Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen von Erkenntnis liegt. In Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus bezieht der *Sozialkonstruktivismus*, der im Folgenden näher dargestellt wird, stärker den sozialen Kontext von Erkenntnisprozessen ein. Das Individuum und seine Welt existieren nicht unabhängig voneinander und wenngleich das Beobachten, Erkennen und Konstruieren von Wirklichkeit ein biografisch geleiteter, individueller Prozess ist, so vollzieht es sich doch in einem sozialen Umfeld:

„Der radikale Konstruktivismus ist individuumzentriert und betont die operationale Geschlossenheit des menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Fühlens. Der Sozialkonstruktivismus hebt die sozialen Kontexte und die kommunikative Verfasstheit unserer Welt hervor. Nicht nur die Individuen, sondern auch die Gesellschaften selber erzeugen Wirklichkeiten“ (Siebert 2004: 99).

Den Begriff der *Konstruktion* verwendeten Peter Berger und Thomas Luckmann (2012), um zu zeigen, wie Menschen in gesellschaftlicher Interaktion Schritt für Schritt Wissen aufbauen und dieses für wirklich halten. Da die Entwicklung dieses Wissens immer vor den Handlungsrelevanzen einer bestimmten Gesellschaft stattfindet, stellt gesellschaftlich erarbeitetes und verteiltes Wissen nach diesem Verständnis nicht ein Abbild der Wirklichkeit dar, sondern es sind immer auch andere Konstruktion denkbar und sinnvoll (Reichert 2012: 95 f.).

Mit ihrem 1966 erschienen Schlüsselwerk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ begründeten Berger und Luckmann einen markanten Wendepunkt in der Geschichte der Wissenssoziologie, indem sie eine neue *sozialkonstruktivistische* Wissenssoziologie entwarfen (Keller 2005a: 37). Diese bildet einen wesentlichen Teil des theoretischen Fundaments der wissenssoziologischen Diskursanalyse und wird deshalb im Folgenden mit ihrer Entwicklungsgeschichte und den wesentlichen Positionen ausführlicher beschrieben.

Die Wissenssoziologie im Allgemeinen beschäftigt sich mit allem, was in der Gesellschaft als „Wissen“ gilt und untersucht, wie „Wirklichkeit“ in menschlichen Gesellschaften überhaupt „gewusst“ werden kann. Es geht ihr dabei nicht nur um die Vielfalt erfahrbarer Wissensbestände, sondern auch um die Erforschung, wie sich bestimmte gemeinschaftlich entwickelte und vermittelte Wissensbestände als gesellschaftliche Wirklichkeit etablieren. In diesem Sinne analysiert die Wissenssoziologie also die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann 2012: 3). Im Zentrum steht die *Sozialität* von Wissen und Erkennen, was bedeutet, dass Wissen und Erkenntnis nicht nur ein individuelles Vorkommnis sind, sondern ein soziales Ereignis. Die Gesellschaft verkörpert sowohl einen Gegenstand des Wissens, sie erzeugt dieses aber auch, demnach ist Wissen eine *Funktion des Sozialen* (Knoblauch 2010: 18 ff.).

4.1.3.1 Verortung der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie

Berger und Luckmanns Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (2012) baut auf ein breites theoretisches Fundament auf und hebt sich zugleich von den bis dahin vertretenen wissenssoziologischen Theorien ab. Auch wenn es unterschiedliche Auffassungen vom Wesen und Wirken der Wissenssoziologie gibt, so verbindet die verschiedenen Ansätze das Verständnis, dass die Wissenssoziologie sich mit dem „Problem der ‚Seinsgebundenheit‘ des Denkens überhaupt“ (d. h. mit der Frage: Was ist der bestimmende Faktor menschlichen Denkens?) befasst (Berger/Luckmann 2012: 4). Um ein umfassendes Verständnis von Berger und Luckmanns Theorie zu ermöglichen, werden im Folgenden die wichtigsten Bezugspunkte aus der Wissenssoziologie kurz dargelegt – namentlich sind dies Max Scheler, Karl Marx, Karl Mannheim, Émile Durkheim und Max Weber.

1) Den Ausgangspunkt der Wissenssoziologie verorten Berger/Luckmann Mitte der 1920er-Jahre bei *Max Scheler*, der diesen Begriff im Feld der deutschen Philosophie wesentlich geprägt hat. Schelers Wissenssoziologie geht von der konstitutiven Rolle des Wissens für die Gesellschaft sowie von der Bestimmtheit des Wissens durch die Gesellschaft und ihre Struktur aus (Knoblauch 2010: 101) und greift die Frage der gesell-

schaftlichen Wissensregulierung auf. Er brachte den Ausdruck der *relativnatürlichen Weltanschauung* in die Wissenssoziologie ein, der sich auf eine gesellschaftlich vorgegebene – vom Individuum als natürliche Weltansicht erlebte – Sinnordnung bezieht, in die durch Wissen individuelle Erfahrungen eingebettet werden (Berger/Luckmann 2012: 7). Im Hinblick auf die soziale Bedingtheit und die damit zusammenhängende notwendige Relativität des Wissens differenziert Scheler *Idealfaktoren* (als prinzipielle, unabhängig existierende Potenziale von Bewusstsein und kollektiver Ideenwelt) und *Realfaktoren* (vergleichbar mit dem heutigen soziologischen Konzept der „Sozialstruktur“). Anhand dieser Unterscheidung entwirft er ein wissenssoziologisches Modell der Beziehung zwischen Ideal- und Realfaktoren, die sich unter anderem in der sozialen Verteilung des Wissens zeigt: Das Wissen des Einzelnen ist von seiner sozialen Lage abhängig und die Wissenssoziologie erfüllt die Aufgabe, diese soziale Bedingtheit des Wissens zu rekonstruieren und in diesem Zusammenhang versteht er sie auch als politisches Instrument. In die spätere Wissenssoziologie fanden Schelers Überlegungen zu Real- und Idealfaktoren jedoch kaum Eingang (Keller 2005a: 28, Knoblauch 2010: 98 ff.).

2) Die wissenssoziologische Theorie von Berger/Luckmanns ist auch beeinflusst von *Karl Marx* und seiner Vorstellung, dass das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein des Menschen bestimmt. Von Marx gingen auch der *Ideologiebegriff*, verstanden als „Ideen, die als Waffen für gesellschaftliche Interessen wirken“ (Berger/Luckmann 2012: 6) und der Begriff des *falschen Bewusstseins*, im Sinne eines „Denkens, das dem gesellschaftlichen Sein des Denkenden ‚entfremdet‘ ist“ (Berger/Luckmann 2012: 6) als terminologische Konzepte in die Wissenssoziologie ein. Ebenso übernimmt die Wissenssoziologie die von Marx geprägten Begriffe *Basis* und *Überbau*, die im Verständnis von Berger/Luckmann eine kontinuierliche Wechselwirkung zwischen menschlicher Tätigkeit und der durch diese Tätigkeit hervorgebrachten Welt beschreiben.

3) Eine wichtige Erweiterung der Wissenssoziologie sehen Berger/Luckmann in *Karl Mannheims* Hauptwerk „Ideologie und Utopie“, das im Jahr 1929 erschien. Wie der Titel schon andeutet, setzte sich Mannheim intensiv mit dem Marxismus auseinander und stellte das Phänomen der *Ideologie* ins Zentrum seiner Untersuchungen über die Facetten des menschlichen Denkens. Mannheim versteht Wissen als kooperativen Gruppenprozess, wobei er nicht nur die Rolle des Kollektivs für die Wissenskonstruktion des Einzelnen ins Auge fasst, sondern auch die Bedeutung sozialer Prozesse auf der Ebene wissenschaftlicher Theorien und Ideologien betont. Sein Forschungsprogramm konzentriert sich auf die Analyse politischer Weltanschauungen verschiedener gesellschaftlichen Gruppen, wobei er auf der vergleichsweise abstrakten Ebene der Kollektivverfahren bleibt, jedoch keine empirischen Analysen alltäglicher Wissensprozesse integriert. Mannheim war davon überzeugt, dass sich kein menschliches Denken (mit

Ausnahme der Naturwissenschaften und der Mathematik) den ideologisierenden Einflüssen der Gesellschaft, in die es eingebunden ist, entziehen kann. Gleichzeitig sah er in der systematischen Analyse gesellschaftlicher Ursachen und Begleitumstände eine Möglichkeit, das Ausmaß dieses Einflusses zu schwächen (Berger/Luckmann 2012: 10 f., Keller 2005a: 29 ff.).

4) In der Entwicklung ihres Konzepts vom Wesen der gesellschaftlichen Wirklichkeit waren Berger und Luckmann ebenfalls beeinflusst von *Émile Durkheim*, dem französischen Begründer der Soziologie, der eine Theorie des Wissens entwarf, die den Menschen als *soziales Wesen* begreift. Durkheim geht es um eine soziologische Erkenntnistheorie, in der das Denken weniger als Ergebnis psychischer Prozesse gilt, sondern als etwas aus sozialen Prozessen Hervorgegangenes. Anders gesagt, Wissen und Denken sind mehr kollektive als individuelle Vorgänge. Das Thema der Sozialität des Wissens steht im Mittelpunkt von Durkheims Untersuchungen. Er beschäftigte sich mit Sozial- und Gruppenstrukturen, die er als grundlegend und bestimmend für das kollektive Bewusstsein ansah (Knoblauch 2010: 70).

5) Einen weiteren wesentlichen Bezugspunkt für Berger und Luckmann stellt schließlich die Soziologie *Max Webers* dar, die den Begriff des *Verstehens* ins Zentrum setzt, insbesondere mit Blick auf die Bedeutung des Sinnverstehens und das Verständnis des Sozialen als Sinnzusammenhang. Das Grundprinzip von Webers verstehender Soziologie besagt, menschliches Handeln lässt sich nur erklären, wenn ein Verständnis vom verfolgten Sinn des Handelns erlangt wird (Knoblauch 2010: 84). Mit Weber halten Berger und Luckmann übereinstimmend fest, dass „subjektiv gemeinter Sinn“ einen konstituierenden Faktor für gesellschaftliche Wirklichkeit darstellt. Im Zusammenhang mit ihren sozialpsychologischen Voraussetzungen sind sie des Weiteren von George Herbert Mead und dem symbolischen Interaktionismus der amerikanischen Soziologie beeinflusst (Berger/Luckmann 2012: 16 ff.). Im Rückgriff auf die phänomenologischen Analysen der Konstitution von Wirklichkeit im individuellen Bewusstsein von Alfred Schütz beschreiben Berger und Luckmann die Zusammenhänge zwischen individuellen und kollektiven Wissensvorräten und die Wirkweise des Wissens bei der Strukturierung des menschlichen Handelns (Keller 2005: 39).

Mit der Veröffentlichung des Standardwerks „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ von Berger und Luckmann verschiebt sich in den 1960ern der Forschungsfokus der Wissenssoziologie von der *Reflexion der sozialen Bedingtheit* des Wissens hin zur *Analyse der sozialen Konstruktion* des Wissens. Damit erfährt auch der Wissensbegriff eine Erweiterung, der nun nicht mehr nur die Ebene der Ideen, Klassifikationssysteme und Ideologien einschließt, sondern die gesamte Bedeutungs-

struktur der Wahrnehmung integriert (Keller 2005a: 36 f.). Berger und Luckmann (2012: 15 f.) legen in ihrer Wissenssoziologie das Hauptinteresse auf das „Allerweltswissen“, das die Bedeutungs- und Sinnstruktur für die menschliche Gesellschaft bildet. Im Folgenden werden nun die wichtigsten Inhalte ihres wissenssoziologischen Werkes vorgestellt, die für die methodische Umsetzung des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit relevant sind.

4.1.3.2 Die Wirklichkeit der Alltagswelt

Mit der „Wirklichkeit der Alltagswelt“ beschreiben Berger und Luckmann die oberste Wirklichkeit, die unter den vielen Wirklichkeiten eine Vorrangstellung einnimmt. Der Mensch erlebt sie im vollwachen Zustand ihrer Existenz, sie wird als Selbstverständlichkeit wahrgenommen und als Wirklichkeitsordnung erfahren:

„Ihre Phänomene sind vor-arrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien“ (Berger/Luckmann 2012: 24).

Die Sprache schafft eine Ordnung für das Leben des Einzelnen in der Gesellschaft – sowohl die geographische Verortung des eigenen Lebens, die Verwendung bestimmter Werkzeuge als auch das Eingebundensein in zwischenmenschliche Beziehungen lassen sich sprachlich über ein bestimmtes Vokabular regeln und mit Sinn verbinden. „Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist um das ‚Hier‘ meines Körpers und das ‚Jetzt‘ meiner Gegenwart herum angeordnet. Dieses ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ ist der Punkt, von dem aus ich die Welt wahrnehme“ (Berger/Luckmann, 2012: 25). Die Wirklichkeit der Alltagswelt, verstanden als intersubjektive Welt, teilt der Einzelne mit anderen. Diese Intersubjektivität unterscheidet die Alltagswelt von anderen Wirklichkeiten: Der Einzelne hat ein Bewusstsein darüber, dass die Alltagswelt für andere ebenso wirklich ist wie für ihn selbst, während er sich in der Welt seiner Träume alleine bewegt.

Die Alltagswelt strukturiert sich räumlich und zeitlich, wobei vor allem der zeitlichen Struktur Relevanz zukommt. Jedes Individuum hat ein Bewusstsein über den Fluss der eigenen Zeit. Die Zeitstruktur der Alltagswelt ist sowohl durch den eigenen Organismus und durch die Gesellschaft auferlegt. Die Zeit der Alltagswelt stellt sich zugleich als fortlaufend als auch in Abschnitte strukturiert dar. Sie hat eine Faktizität, auf die sich der Einzelne verlassen kann und auf die er seine Absichten abstimmen muss. Sie reguliert fortwährend die gesamte Existenz des Einzelnen und offenbart damit auch einen Zwang, da sich die Abfolge der Zeitstruktur nicht beliebig umkehren lässt (z. B. kann

man einen bestimmten Beruf nicht ausüben, bevor nicht die dafür notwendigen Examen abgeschlossen sind): „Die Zeitstruktur der Alltagswelt mit ihren vorarrangierten Reihenfolgen legt sich nicht nur über die ‚Tagesordnung‘ meiner Tage, sondern über meinen gesamten Lebenslauf. Im Koordinatensystem der Zeitstruktur halte ich mich nicht nur an meine Tagesordnung, sondern auch an die meines Lebens“ (Berger/Luckmann, 2012: 30 f.). Erst durch ihre zeitliche Strukturierung wird die Alltagswelt als Wirklichkeit erfahren.

4.1.3.3 Die Bedeutung von Sprache im Prozess der Wissenskonstruktion

In Referenz zu Herbert Meads Theorie symbolvermittelter Kommunikation sowie zur Phänomenologie von Alfred Schütz weisen Berger/Luckmann der Sprache, den Zeichen und Symbolen einen zentralen Platz in ihrer Wissenssoziologie zu. Um die Wirklichkeit der Alltagswelt verstehen zu können, ist ein Verständnis von Sprache – als wichtigstem Zeichensystem der menschlichen Gesellschaft – notwendig. Der Ursprung von Sprache liegt in der Alltagswelt. Sprache bezieht sich nicht ausschließlich, aber doch vorrangig, auf jene Wirklichkeit, die in wachem Zustand erlebt wird, d. h., auf die von pragmatischen Motiven bestimmte Alltagswirklichkeit (welche direkt an gegenwärtige oder zukünftige Tätigkeiten geknüpft sind) (Berger/Luckmann 2012: 40).

Sie beeinflusst jene Vorgänge, die Wirklichkeit definieren, verfestigen und verändern und geht damit in die „Ausbildung handlungstheoretischen Wissens ein und in die Vorgänge kommunikativen Handelns, in denen dieses Wissen vermittelt wird“ (Luckmann 2007: 284). Wenn auch nicht alle Prozesse der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion sich notwendigerweise sprachlich vollziehen, so basieren doch alle *Rekonstruktionen* gesellschaftlicher Wirklichkeit auf kommunikativem Handeln. Rekonstruktionen können die Form von Erfahrungs-, Handlungs- und Beobachtungsbeschreibungen oder von Ereignis- und Lebenszusammenfassungen haben. Für die Bewältigung der Alltagswirklichkeit bleiben sie hochrelevant, denn

als wirklichkeitsfeststellende Formulierungen wirken sie entweder offenkundig oder zumindest unterschwellig als Wirklichkeitsfestlegungen. Dieser grundlegende normative Charakter rekonstruktiver kommunikativer Vorgänge verleiht ihnen ihre besondere Bedeutung in der Vermittlung handlungsorientierenden Wissens – noch unter der Schwelle expliziter Handlungsanleitungen in der Form von Geboten und Verboten, Rezepten, Maximen und Katechismen (Luckmann 2007: 284).

Eine Besonderheit von Sprache besteht in ihrer Unabhängigkeit von den in der Kommunikation präsenten Gegenständen und Themen, was Berger und Luckmann als „Ablösbarkeit“ bezeichnen. Sprache besteht aus vokalen Zeichen, nicht jeder vokale Ausdruck ist aber zugleich dem Sprachsystem zuzuordnen. Will heißen, dass nicht jeder

Körperlaut (wie bspw. ein Gurren oder Knurren) zugleich als Sprache gilt. Erst dort, wo ein Ausdruck „vom unmittelbaren ‚Hier und Jetzt‘ isolierter subjektiver Befindlichkeit ablösbar geworden ist“, existiert auch Sprache (Berger/Luckmann 2012: 39). Und eben, weil der Sprache die Fähigkeit innewohnt, Sinn, Bedeutung und Meinung zu vermitteln, die nicht ein direkter Ausdruck des Subjektes im ‚Hier und Jetzt‘ des Sprechens sind, kann sie von der Vis-à-vis Situation, die Berger und Luckmann als den Prototyp gesellschaftlicher Interaktion bezeichnen, abgelöst werden. Sie hat also die Kraft, das ‚Hier und Jetzt‘ zu transzendieren und integriert die Alltagswelt zu einem sinnhaften Ganzen. Sprache vermag eine Fülle von Phänomenen zu vergegenwärtigen, die eigentlich räumlich, zeitlich und gesellschaftlich vom ‚Hier und Jetzt‘ abwesend sind und sie ermöglicht, subjektive Erfahrungen zu objektivieren. So kann durch die Sprache „eine ganze Welt in einem Augenblick ‚vorhanden‘ sein“ (Berger/Luckmann 2012: 41).

Neben der zeitlichen und räumlichen Ablösbarkeit zeichnet sich Sprache durch vier weitere Merkmale aus, die den Prozess der Objektivation (d. h., die Umwandlung des subjektiv geteilten Wissens in die vom Individuum erlebte, gesellschaftliche Wirklichkeit) ermöglichen (Miebach 2014: 364 ff., Berger/Luckmann 2012: 39 ff.):

1. *Symbolisierung der Alltagswelt*: Es erfolgt eine Assoziierung von Bedeutungen und sprachlichen Symbolen, die in den Sprachbestand eingehen und Bedeutungen in der Folge zu einem Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit machen.
2. *Typisierung von Erfahrung*: Mittels Typisierungen (z. B. in der Form sprachlicher Symbole) belegen Handelnde ihre Umwelt mit Sinn. Typisierungen dienen Akteuren damit zur Orientierung.
3. *Identitätsbildung durch Selbstreflexion*: Während der Kommunikation nimmt der Sprecher sich selbst und die Reaktion des Gegenübers wahr, reflektiert das Gesagte und festigt oder korrigiert seine Haltung. Dadurch wird Subjektivität stabilisiert.
4. *Transzendenz*: Sprache kann räumlich und zeitlich entfernte lebensweltliche Sinnkomplexe in die konkrete Interaktionssituation transferieren. Diese Pluralität der Verweisungszusammenhänge eröffnet den Interaktionspartnern zahllose Thematisierungsmöglichkeiten.

4.1.3.4 Wissenskonstruktion zwischen Individuum und Gesellschaft

Im Verständnis von Berger und Luckmann (2012: 139) entsteht Wissen über die Wirklichkeit in einem dialektischen Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft, in dem drei Komponenten wirken: Externalisierung, Objektivation und Internalisierung. Zusammengenommen bilden diese Komponenten das, was Berger und Luckmann unter Sozialisation verstehen, also jenen Prozess, durch den der Einzelne Teil der Gesellschaft wird und durch den er ein Verständnis von der Alltagswelt gewinnt:

- *Externalisierung* setzt voraus, dass der Mensch und sein gesellschaftliches Sein untrennbar miteinander verbunden sind. Der Mensch schafft sich selbst seine Umwelt, die nicht Natur, sondern Kultur im Sinne eines von ihm bebauten Feldes bedeutet. Demnach stellt auch die gesellschaftliche Ordnung ein menschliches Produkt und Wirklichkeit des Menschen das Resultat seiner Kultur (Rommerskirchen 2014: 212 ff.) dar. Durch Kommunikation werden habitualisierte Handlungen des Menschen externalisiert und damit aus dem subjektiven Bewusstsein des Menschen in die öffentliche Sphäre transferiert: „Im Prozess seiner Selbstentäußerung projiziert er seinen subjektiven Sinn auf die Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2012: 112).
- *Objektivierung* bezieht sich darauf, dass die Wirklichkeit des Menschen sich zwar aus sozialen Handlungen konstruiert, er aber dennoch durch sein Bewusstsein die äußere und innere Welt und damit auch die gesellschaftliche Ordnung als objektiv gegebene Wirklichkeit empfindet. Objektivierung bezeichnet den Prozess der Umwandlung des subjektiv geteilten Wissens in jene gesellschaftliche Wirklichkeit, die das Individuum als objektive Faktizität erlebt. Das Individuum nimmt die Wirklichkeit auch als intersubjektiv zugängliche und erfahrbare Welt wahr (Rommerskirchen 2014: 212 ff.). Objektivierung geschieht mittels Sprache und Institutionalisierung: „(1) *Sprache* erzeugt intersubjektiv geteilte Bedeutungen und speichert den Sinn in sprachlichen Symbolen. (2) *Institutionalisierung* erzeugt normative Verbindlichkeit von Verhaltensregeln, so dass soziale Strukturen entstehen“ (Miebach 2014: 363, Hervorhebung im Original).
- *Internalisierung* beschreibt den Prozess, in dem der einzelne Mensch in einem sinnstiftenden Prozess der primären und sekundären Sozialisation die Wirklichkeit verinnerlicht. Erst dadurch wird er zu einem vollständigen Mitglied der Gesellschaft und kann den Sinn der Alltagswelt verstehen (Berger/Luckmann 2012: 139 f., Rommerskirchen 2014: 212 ff.)

Das in Sozialisationsprozessen generierte Deutungs- und Handlungswissen über die Welt ist Teil gesellschaftlich hergestellter symbolischer Ordnungen und Wissensbestände. Durch Zeichensysteme, Institutionen, Sprache und materielle Objekte wird Sinn gesellschaftlich „objektiviert“. Die gesellschaftliche Handlungspraxis bezieht sich auf typisierte Wissens Elemente, welche routinemäßig im Zuge von Deutungs- und Handlungsprozessen aktualisiert und transformiert werden. In diesem Sinne stehen „objektives“ Wissen und gesellschaftliches Handeln in einem dialektischen Verhältnis zueinander (Keller 2005a: 40).

Der gesellschaftliche Wissensvorrat ist in die Alltagswelt integriert und nach Zonen der Vertrautheit und Fremdheit differenziert. Dennoch macht er die Alltagswelt nicht in ihrer Gesamtheit ersichtlich. Der Einzelne stößt schlichtweg an seine Grenze, bei dem Versuch, alles zu erfassen, was über die und von der Alltagswelt gewusst werden kann oder muss. Das Alltagswissen untergliedert sich nach Relevanzen. Einige dieser ergeben sich durch unmittelbare praktische Zwecke, andere durch die gesellschaftliche Situation des Einzelnen. Ein bestimmtes Wissen erweist sich für eine Person in einer be-

stimmten Rolle (z. B. als Frau, als Führungskraft, als Vater, als Muslimin) als relevant oder irrelevant. Die Grundstruktur der Relevanz in der Alltagswelt bestimmt der gesellschaftliche Wissensvorrat (Berger/Luckmann, 2012: 46 f.). Ebenso, wie sich Wissen sozial konstituiert, ist auch Sinn stets als sozialer Sinn zu verstehen. Subjektiv zeigt sich Sinn nur insofern, als dass der Einzelne in seinem Bewusstsein praktische Sinnattributionen zu Phänomenen erzeugt, wobei er sich dabei auf seinen verfügbaren subjektiven Wissensvorrat bezieht. Dieser wiederum resultiert zum überwiegenden Teil aus dem gesellschaftlichen, objektiven Wissensvorrat, der daher eine Art – dem Einzelnen sozial auferlegtes – Sinnreservoir bildet (Keller 2005a: 40 f.).

Der subjektive Wissensvorrat lässt sich unmittelbar nach den „zeitlichen, räumlichen und sozialen Aufschichtungen der subjektiven Erfahrungen von der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann 2003: 411) strukturieren. Grundlegend sind dafür vor allem die subjektiven Relevanzstrukturen und Erfahrungsabläufe sowie die Begrenztheit der eigenen Biografie. Die Struktur des gesellschaftlichen Wissensvorrats beruht jedoch nur „mittelbar auf den Wesenszügen der Subjektivität; sie kann aus ihnen nicht direkt abgeleitet werden“ (Schütz/Luckmann 2003: 411). Vielmehr entsteht sie aus den „Wesenszügen der Intersubjektivität“, basierend auf den Bedingungen von Kommunikation, wobei Kommunikation jenen Prozess beschreibt, in dem Wissen objektiviert und interpretiert wird.

Nach Schütz/Luckmann (2003) gliedert sich der gesellschaftliche Wissensvorrat in „Allgemeinwissen“ und „Sonderwissen“. In „sehr einfach strukturierten“ Gesellschaften (mit einer einfachen sozialen Verteilung des Wissens) ist prinzipiell alles Wissen jedem Einzelnen zugänglich, auch wenn nicht jedes Wissen für jeden gleichermaßen relevant und erstrebenswert erscheint. Zusätzlich können auch hier institutionelle Schranken im Zugang zum Wissen bestehen (Schütz/Luckmann 2003: 416 ff.). In arbeitsteiligen Gesellschaften hingegen kommt es zu einer komplexen sozialen Verteilung des Wissensvorrats. Durch die Arbeitsteilung entwickeln und festigen sich soziale Schichten (mit gemeinsamen Relevanzstrukturen), innerhalb derer sich ähnliche Biografien und dominante Auffassungsperspektiven für die „gleichen“ Probleme ausprägen. Während sich das Allgemeinwissen relativ gleichmäßig verteilt, wird der Zugang zum Sonderwissen zunehmend sozial bestimmt und seine Vermittlung stärker institutionalisiert. Durch die fortschreitende Spezialisierung des Sonderwissens entsteht eine gewisse „Autonomie“ und der Abstand zwischen Laien und Experten erhöht sich. Aus der komplexen sozialen Verteilung des Wissens ergibt sich, dass der gesellschaftliche Wissensvorrat für den Einzelnen immer weniger überschaubar wird und dass der Erwerb von Sonderwissen abhängig vom jeweiligen sozialen Umfeld nicht jedem gleichermaßen möglich ist (Schütz/Luckmann 2003: 433).

Der Erwerb von Wissen erfolgt selektiv, d. h., welches Wissen für ein Individuum und die Gesellschaft als relevant und daher bewahrenswert gilt, wird in semantischen Feldern entschieden. Semantische Felder repräsentieren z. B. „die Summe sprachlicher Objektivationen, welche zu meinem Beruf gehören“ (Berger/Luckmann, 2012: 43). Interaktionen in der Alltagswelt führt man auf der Basis des Wissens, dass andere zumindest teilweise auch wissen, was man selbst weiß. Der gesellschaftliche Wissensvorrat ermöglicht eine Positionierung des Individuums in der Gesellschaft, mit der eine entsprechende Behandlung einhergeht. Das Wissen über die eigene Situation und ihre Grenzen ist ein Teil des allgemeinen Wissensvorrats über die Gesellschaft. Selbstverständlich wissen andere ebenso über ihre eigene sowie über die Situation anderer Bescheid und kennen die damit bestehenden Möglichkeiten (jemand, der arm ist, kann nicht in einem noblen Vorort wohnen). Eine solche Ortsbestimmung gelingt nur jemandem, der an diesem Wissensvorrat teilhat. „Ein Fremder hält mich vielleicht gar nicht für arm, weil die Merkmale der Armut in seiner Gesellschaft ganz andere sind“ (Berger/Luckmann, 2012: 43).

Das Alltagswelt-Wissen strukturiert sich nach individuellen Relevanzen, die sich aus praktischen Zwecken wie auch durch die gesellschaftliche Situation ergeben. Die Relevanzstrukturen der einzelnen Individuen überschneiden sich in vielen Punkten. Das Wissen über die Relevanzstrukturen der Anderen ist ein wichtiger Teil des Alltagswissens und die Grundstruktur dieser Relevanzen wird durch den gesellschaftlichen Wissensvorrat zugänglich, der in seiner Gesamtheit wiederum über eine eigene Relevanzstruktur verfügt (Berger/Luckmann 2012: 46 f.).

4.1.3.5 Lebensweltliche und symbolische Deutungsmuster

Die von Schütz/Luckmann (2003) vorgenommene Einteilung des gesellschaftlichen Wissens in Alltagswissen und Sonder- bzw. Expertenwissen kann als Klassifikation auch auf die Diskursforschung übertragen werden. Truschkat (2008: 22 ff.) entwirft in Anlehnung an die Annahmen der wissenssoziologischen Diskursanalyse von Keller (2001, 2005a) ein theoretisch-heuristisches Modell der unterschiedlichen Aggregatzustände gesellschaftlichen Wissens und unterscheidet diskursives (Sonderwissen) von lebensweltlichem Wissen (Alltagswissen). Das Modell beschreibt drei Ebenen der Wissensproduktion, die zwischen dominanten normativen Orientierungen und einer Ereignis- bzw. Handlungsebene verortet sind:

		Ebene der (dominanten) normativen Orientierungen
Kodifizierung ↑	Adaption ↓	Praktiken der Diskurs(re-)produktion Ebene der systematischen Diskursproduktion, die zumeist medienvermittelt verläuft und ein institutionalisiertes, organisiertes und transsituitives Deutungssystem (symbolische Deutungsmuster) zur Folge hat
		Institutionalisierte Handlungspraktiken Ebene der Verdichtung habitualisierter Typisierungen zu lebensweltlichen Deutungsmustern und der Verschränkung von symbolischen und lebensweltlichen Deutungsmustern
Externalisierung ↑	Internalisierung ↓	Routinisierte Praktiken Ebene des Handlungswissens (habituelle Tätigkeiten, Sprachhandlungen, kommunikative Gattungen) als habitualisierte Typisierungen, die handlungs- und ereigniszeitlich organisiert sind
		Ereignis- und Handlungsebene

Abb. 2: Das theoretisch-heuristische Modell (Truschkat 2008: 23)

Truschkat (2008: 25 f.) geht davon aus, dass diskursives und lebensweltliches Wissen über unterschiedliche Relevanzstrukturen verfügen, für die sie die Bezeichnung symbolische und lebensweltliche Deutungsmuster verwendet. Lebensweltliche Deutungsmuster sind als kollektive Wissensbestände zu verstehen, die sich auf das Alltagshandeln beziehen und in denen aus Erfahrung Routinewissen entsteht: „Das Wissen um diese Routinen basiert auf habitualisierten Typisierungen, die handlungs- und ereigniszeitlich organisiert sind“ (Truschkat 2008: 26). Lebensweltliche Deutungsmuster können als eine Form des vortheoretischen Wissens gedeutet werden, dass sich aus menschlicher Erfahrung bildet (Truschkat 2008: 27, Berger/Luckmann 2012).

Im Gegensatz zu lebensweltlichen Deutungsmustern „handelt es sich bei symbolischen Deutungsmustern eben um theoretische Legitimationen und somit um ein Wissen, das sich grundlegend vom Alltagswissen unterscheidet“ (Truschkat 2008: 28). Mit dem Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse, dem die methodische Umsetzung der vorliegenden Arbeit folgt, entwirft Keller (2011) symbolische Deutungsmuster als diskursives Konzept. Diese lassen sich als abstrakte, normative Orientierungen innerhalb der Gesellschaft interpretieren (Truschkat 2008: 29).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit hilft das Modell von Truschkat, den hier untersuchten medienvermittelten Diskurs über lebenslanges Lernen innerhalb der Ebenen der Wissensproduktion (Ereignis- und Handlungsebene und Ebene der normativen Orientierungen) zu verorten.

4.2 Kommunikations- und medienwissenschaftliche Perspektiven auf die Konstruktion von Wirklichkeit

4.2.1 Die kommunikative Wende in der Wissenssoziologie

Im Laufe der 1980er- und 1990er-Jahre wächst innerhalb der allgemeinen Soziologie das Interesse an wissenssoziologischer Forschung und an der Bedeutung symbolischer Ordnungen für gesellschaftliche Prozesse. Auch Kommunikationsprozessen wird damit höhere Relevanz für die Wissenszirkulation beigemessen, woraus letztlich eine „kommunikative Wende“ (Knoblauch 1995) in der soziologischen Forschung resultiert³⁵. Zudem verbreitet sich ein verändertes Verständnis von Wissen als *„Prozess einer permanenten Produktion, Fixierung und Transformation von Zeichen und Bedeutungen, dessen soziale Strukturierung sich im Sprachgebrauch dokumentiert und darüber zugänglich wird“* (Keller 2005a: 58, Hervorhebung im Original).

Im Feld der hermeneutischen Wissenssoziologie entwirft Knoblauch (1995) eine wissenssoziologische Theorie der Kommunikationskulturen, mit der er im Rückgriff auf den symbolischen Interaktionismus erstmals Diskurskonzepte in die sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie einbezieht (Keller 2005a: 70 f.). Der kommunikative Konstruktivismus schließt an die Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (Schütz/Luckmann 2003, Berger/Luckmann 2012) an und legt das Hauptaugenmerk dabei auf kommunikative Prozesse. Damit folgt er der Erkenntnis, dass Kommunikation immer ein zentrales Moment in der Konstruktion von Wirklichkeit und in der Beobachtung sozialer Prozesse ist. Bereits Luckmann betonte die Bedeutung der Kommunikation, indem er vom „kommunikativen Aufbau der sozialen Welt“ und dem „kommunikativen Paradigma der neuen Wissenssoziologie“ sprach (Keller et al. 2013: 11). Im systemtheoretischen Konstruktivismus von Niklas Luhmann³⁶ (Keller 2005a: 62 ff.) spielt der Kommunikationsbegriff zwar ebenfalls eine zentrale Rolle, dennoch

³⁵ Eine ausführliche Darstellung der wissenssoziologischen Tradition der sozialwissenschaftlichen Wissensanalyse findet sich bei Keller (2005a), der die einzelnen Entwicklungsstationen und Strömungen der Wissenssoziologie rekonstruiert. Insbesondere setzt er sich mit der vollzogenen Wende von der Frage der sozialen Bedingtheit hin zur empirischen Untersuchung der sozialen Herstellung von Wissen auseinander, aus der unterschiedliche Programme der Analyse von Kommunikationsprozessen hervorgegangen sind – so auch die von ihm entworfene wissenssoziologische Diskursanalyse.

³⁶ Der systemtheoretische Konstruktivismus Luhmanns versteht Wissen immer als „Voraussetzung von Kommunikation und zugleich kondensierte Kommunikation“, wobei Kommunikationen als „empirisch beobachtbare Operationen“ gelten, die „Unterscheidungen und damit Bezeichnungen prozessieren“ (Keller 2005a: 63). Wissen besteht als Resultat von Kommunikation und Kommunikationen ihrerseits bilden die Existenzweise des Sozialen (bzw. der gesellschaftlichen Funktionssysteme im systemtheoretischen Verständnis).

grenzt sich der kommunikative Konstruktivismus eindeutig von diesem ab, da er kommunikatives Handeln *in den Mittelpunkt des Sozialen* stellt. Kommunikation gilt hier als die „empirisch beobachtbare Seite des Sozialen“ (Keller 2005a: 12). Aus dieser Perspektive wird Kommunikation nicht nur als Medium zur Übertragung absichtsvoller Botschaften verstanden, sondern beschreibt zugleich eine menschliche Praktik zur Feststellung von Identität, Beziehung, Gesellschaft und Wirklichkeit. In diesem Verständnis ist Kommunikation „das Grundmodell aller sozialen Praxis“ (Bauer 2014: 31), da sie nicht nur übermittelt (Information), sondern vor allem auch vermittelt (soziale Identität und soziale Ordnung) (Keller et al. 2013: 13). Für die Analyse der gesellschaftlichen Kommunikationspraxis bedeutet dies einen notwendigen Paradigmenwechsel, weg von der Vorstellung von Kommunikation als „Aneignung von Wirklichkeit“, hin zu einer Auseinandersetzung mit Kommunikation „im Modell der Beobachtung der Konstruktion von Wirklichkeit“ (Bauer 2014: 46). Das zentrale Argument des kommunikativen Konstruktivismus lautet,

dass alles, was am sozialen Handeln relevant ist, notwendig auch kommuniziert werden muss (...). Jeder Versuch einer Beobachtung sozialen Handelns alltäglicher oder wissenschaftlicher Art hängt von der Tatsache ab, dass soziales Handeln erst dadurch für andere beobachtbar und erfahrbar – also zur Wirklichkeit – wird, dass es auf die eine oder andere Weise kommuniziert (...) wird (Knoblauch 2013: 27).

Da „jede Erfahrung Kommunikation braucht und jede Kommunikation Erfahrung produziert“ (Bauer 2009a: 50), hat auch nichts in der Welt eine Existenz oder Bedeutung jenseits von Kommunikation. In diesem Sinne stellt Kommunikation die Grundlage der Gesellschaft dar, denn alles „was Gesellschaft ist und wie man sich diese vorstellt, beruht und bezieht sich auf Kommunikation als das kulturelle Konzept sozialer Beziehungen“ (Bauer 2014: 84). Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass die Kommunikationswissenschaft jedoch nicht *die Kommunikation an sich* beobachtet, analysiert und reflektiert, sondern *kulturelle Wissensmodelle von Kommunikation*. In diesem Sinne versucht sie zu erklären und zu klassifizieren, wie und entlang welcher kulturellen Muster die Gesellschaft denkt und welche Grenzziehungen sie vornimmt, wenn sie sich selbst „im Spiegel ihrer Kommunikation betrachtet, interpretiert oder kontrolliert“ (Bauer 2014: 60).

4.2.2 Die Mediatisierung der Gesellschaft

Bereits im Titel dieser Arbeit und in der Formulierung des Forschungsinteresses taucht der Begriff der „Mediengesellschaft“ auf. Ähnlich wie das Konzept des lebenslangen Lernens (siehe Abschnitt 3.1) wird auch das der Mediengesellschaft hier nicht im Sinne einer ontologischen Bestimmung einer beobachteten Realität verstanden, sondern

vielmehr als hermeneutisches Konstrukt, also als eine bestimmte Art und Weise der Konstruktion und Interpretation von Wirklichkeit als Wissen. In den verschiedenen wissenschaftlichen Fachdisziplinen dienen Begriffe wie Bildung-, Wissens- oder eben Mediengesellschaft auch der Formulierung von Zeitdiagnosen, in diesem Sinne interpretierbar als teilweise kurzlebige „Formeln der Gesellschaftstitulierung“ (Ziemann 2011: 209), anhand derer entscheidende Umbrüche des sozialen Lebens beschrieben werden³⁷.

Gesellschaften lassen sich als Gesamtheit sozialer, kultureller und kommunikativer Praktiken und Strukturen begreifen. Jenseits von Kommunikation und Interaktion ist eine Gesellschaft nicht vorstellbar, da sich Menschen immer in bestimmten Handlungs- und Beziehungszusammenhängen bewegen, die sie über ihre Kommunikation konstruieren, organisieren und verhandeln. Medien spielen in diesem Prozess eine besondere Rolle, da sie soziale Erfahrungen gewissermaßen „von außen“ beobachtbar und dadurch objektivierbar machen (Bauer 2009b: 108). In einer Gesellschaft, die sich als Mediengesellschaft versteht, ereignen sich die „für ihre kulturelle Konstitution entscheidenden sozialen Interaktionen [...] im Strukturkontext von Medien und Medienmustern“, wobei festzuhalten ist, dass Gesellschaften stets medienaffin waren, indem sie sich schon immer über ein „kommunikativ generiertes und symbolisch kodifiziertes Kulturmuster der sozialen Praxis“ konstituierten (Bauer 2014: 183).

Der aktuelle gesellschaftliche Wandel vollzieht sich vor allem aufgrund der Veränderungen von Medien und Kommunikation, der in technischer Sicht im Wesentlichen durch die Digitalisierung gekennzeichnet ist. Mit der medialen Durchdringung des Alltags geht eine Vervielfältigung von Kommunikationsräumen einher. Der Medienwandel lässt sich als evolutionäre Entwicklung beschreiben, zu der die Erfindung, Anpassung und Aneignung der Medien durch Mensch und Gesellschaft ebenso gehört wie die Entstehung neuer Kommunikationspotenziale, Medieninhalte und Nutzungsarten. Die Auswirkungen dieses Wandels sind sozialer, politischer und kultureller Natur und zeigen sich auf der Beziehungsebene, da sich die Bedingungen von Kommunikation und damit auch die Bedingungen des Zusammenlebens verändern (Krotz 2007: 48). Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive erweisen sich weniger die technischen Innovationen im Kontext des Medienwandels an sich als interessant, sondern vor allem die damit verbundenen sozialen und kulturellen Implikationen, die letztlich eben nicht

³⁷ Eine kompakte Darstellung der Ursprünge und Verwendungskontexte des Begriffs der Mediengesellschaft, der sich ab den 1980er-Jahren vor allem in der Medien-, Publizistik- und Kommunikationswissenschaft zu etablieren begann, bietet Ziemann (2011: 209 ff.), der sich damit in Folge aus einer soziologischen Perspektive auseinandersetzt.

„aus der Technik, sondern aus dem Handeln und Kommunizieren der Menschen hergeleitet werden“ (Krotz 2007: 41). Letztlich institutionalisieren sich Techniken erst durch den menschlichen Gebrauch für kommunikative Zwecke zu Medien und als solche im Hinblick auf einen bestimmten Nutzen (Krotz 2015: 443).

Um die aus dem gesellschaftlichen und medialen Wandel resultierenden weitreichenden Veränderungen angemessen wissenschaftlich formulieren zu können, braucht es eine Theorie, die die „Bedeutung von Kommunikation und Medien für Mensch, Kultur und Gesellschaft als Prozess“ (Krotz 2007: 11) konzeptualisiert, anstatt einem Struktur- oder Systembegriff von Gesellschaft zu folgen. Das Konzept der Mediatisierung – verstanden als *Metaprozess* des sozialen und kulturellen Wandels von heute – bietet hierfür einen geeigneten Rahmen. Es beschreibt einen räumlich, zeitlich, sozial und kulturell entgrenzten Prozess der Verbreitung technischer Kommunikationsmedien, der aus komplexen Ursachen und Wechselwirkungen besteht und dessen Konsequenzen für unterschiedliche soziale und kulturelle Sphären nur schwer vorhersehbar sind (Krotz 2007: 11 f., Hepp 2010: 66). Das Konzept rückt allgemein „den *Wandel der Medien* in den Vordergrund, der einen Wandel des kommunikativen Handelns und darüber der Formen des menschlichen Zusammenlebens beinhaltet“ (Krotz 2015: 440, Hervorhebung im Original). Indem Kommunikation in der Mediengesellschaft immer stärker medial organisiert ist, ist sie auch zunehmend entgrenzt und präsent (Bauer 2009b: 106). Eine soziale Welt gilt nicht einfach aufgrund des Gebrauchs von Medien für die Kommunikation als mediatisiert. Eine mediatisierte Welt zeichnet sich dadurch aus, dass kein außerhalb der Medien mehr existiert, was zur Folge hat, dass auch nur derjenige das Geschehen in der sozialen Welt verstehen und rekonstruieren kann, der auch die Medien versteht (Bauer 2008: 16 f., Krotz 2015: 447).

Massenmediale territoriale Kommunikationsräume (Nationalkulturen) wurden durch fragmentierte Kommunikationsräume abgelöst, die sich durch eine Vielfalt unterschiedlicher kultureller Kontexte (Alltagswelt, Arbeitswelt, Religion etc.) auszeichnen. Die räumliche, zeitliche und soziale Dimension des kulturellen Wandels steht in einer Wechselbeziehung mit der Entgrenzung der Medienkommunikation, weshalb beide auch in Bezug aufeinander betrachtet werden müssen. In räumlicher Hinsicht betrifft dies den Prozess der Deterritorialisierung, das heißt, dass Medieninhalte an immer mehr Orten zugänglich sind und geographische und soziale Orte immer stärker miteinander vernetzen. In zeitlicher Hinsicht zeigt sich die Entgrenzung durch die zunehmende Unmittelbarkeit des Kommunikationsgeschehens, was bedeutet, dass Medieninhalte zu verschiedenen Zeitpunkten und länger verfügbar sind. Die soziale und situative Dimension betrifft die Individualisierung der Kommunikation, da Medien in immer mehr Situationen und Lebensbereichen sowie mit verschiedensten Absichten ver-

wendet werden (Krotz 2007: 96, Hepp 2010: 71). Medien lassen sich in Prozessen der Individualisierung als Orientierungsinstanzen sehen, die neue Anforderungen, Zwänge und Kontrollen an das Individuum herantragen und eine individualisierte Selbst-Optimierung fördern (Hepp 2010: 72).

Insbesondere durch das Internet kommt es zu einer Vermischung von Kommunikationsformen. Traditionelle Formen der Medienkommunikation weichen neuen und verändern sich dadurch. Es entstehen neue (technische) Verwendungsmöglichkeiten, die in das Alltagshandeln und den sozialen Kontext der Menschen eingehen und neue Kommunikationsgewohnheiten erzeugen (Krotz 2007: 99). Dabei bietet die computervermittelte Kommunikation ein bedeutendes Potenzial für die Veränderung öffentlicher Kommunikationsformen und eine „*Basis für neue Formen von Öffentlichkeit und politischer Kommunikation*“ (Krotz 2007: 107, Hervorhebung im Original). Über die bloße Rezeption massenmedialer Angebote hinaus kommt es zu einer Förderung der webbasierten Interaktionen und damit auch der politischen Partizipation und ermöglichen somit neue Formen der Beobachtung politischer Prozesse (Krotz 2007: 108).

Allgegenwärtig gewordene Medieninhalte dringen immer weiter in den menschlichen Alltag ein. Auch ein wesentlicher Teil der interpersonellen Kommunikation vollzieht sich heute medienvermittelt, was kommunikationsbasierte Phänomene wie soziale Beziehungen und Identitäten nachhaltig beeinflusst. Dadurch verändert sich das Verhältnis zwischen Medien und Alltag: Zum einen stellt der Alltag als „Thema und Anknüpfungspunkt ein Bezugsmuster für die auf Rezeption angelegten Medien“ dar, zum anderen ist er etwas, das „als kommunikatives Netz, in dem wir erleben und handeln, sich durch den Wandel der Medien und Kommunikation massiv verändert – durch ein Netz mediatisierter Kommunikationspotenziale aller Art, aber auch durch den in 1. herausgestellten Druck der auf Rezeption angelegten Medien auf den Alltag“ (Krotz 2007: 110). Diese Veränderungen beeinflussen die Mikroebene sozialen Handelns und wirken zugleich massiv auf Kultur und Gesellschaft ein.

Durch den beschriebenen (digitalen) Wandel und der damit einhergehenden Individualisierung der Medienkommunikation traten die traditionellen Massenmedien in den Hintergrund. Nach Krotz (2007: 214 f.) bezieht sich der Begriff Massenmedien auf ein „spezifisches Medienangebot, nämlich vor allem auf Zeitungen und Zeitschriften, Fernsehen, Bücher und Radio, also systematisch ausgedrückt, auf standardisierte, allgemein adressierte Kommunikate und die Art, wie man diese Kommunikate zur Kenntnis nahm – nicht reziprok, sondern arbeitsteilig produziert bzw. rezipiert“. Zwar existieren solche allgemein adressierten und standardisierten Medienangebote weiterhin, jedoch kann bei den meisten Produkten nicht mehr von Massenmedium im ur-

sprünglichen Sinne die Rede sein. Was die Produktion der Medienangebote anbelangt, so liegt eine wesentliche Veränderung darin, dass Inhalte für eine Reihe unterschiedlicher Medien hergestellt und über diese verbreitet werden (Krotz 2007: 216).

Wie in Abschnitt 3.1.1 festgehalten, steht das Konzept des lebenslangen Lernens für eine zeitliche, räumliche und inhaltliche Entgrenzung des Lernens (Hof 2009: 30 f., Arnold 2012a/b). Daran anschließend sollten Medien nicht nur als technische Apparaturen betrachtet werden, die Lernprozesse ermöglichen oder bspw. im Sinne einer Kompetenzorientierung effektiver gestalten, sondern auch als etwas, das maßgeblich die Entgrenzung der Wissensbestände innerhalb der Gesellschaft bestimmt. Medien vermitteln bestimmte Konstruktionen der Welt, sie dienen als Orientierungsquellen und Interaktionsflächen, die den Alltag mehr denn je prägen. Da sich der Mensch als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt in Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt und die Medien ein wesentlicher Bestandteil dieser Umwelt sind, können sie „entsprechend als integrierte und konstitutive Größen gesellschaftlichen und individuellen Lebens“ (Theunert/Schorb 2010: 250) begriffen werden. Neben der Rezeptionsmöglichkeit stellen die Medien auch aktive Handlungsfelder des Menschen dar, weshalb gerade der Medienkompetenz zunehmende Bedeutung für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Subjekts zukommt (Theunert/Schorb 2010: 251 f.).

Wenn man von einem Bildungsbegriff ausgeht, der sich nicht nur auf Inhaltswissen bezieht, sondern auch „ein Wissen um sich selbst in Bezug auf inhaltliches Wissen“ beinhaltet, dann kann man folgern, dass der Gebrauch des Wissens auch ein Wissen von sich selbst erfordert. Eine Gesellschaft, die Bildung als ihr ethisches Programm annimmt und sich über Wissenschaft, Kunst oder Medien selbst beobachtet und dadurch Wissen von sich selbst hat, kann sich als Bildungsgesellschaft bezeichnen. Eine solche Gesellschaft konstituiert sich nicht durch eigenständige Normen und Regeln, sondern im Prozess ihrer eigenen Entwicklung, in dem sie die Regeln ihres Daseins schafft (Bauer 2008: 16).

Es ist nicht die Produktion von Wissen, durch die Kommunikation entsteht, sondern im Prozess der (auch medienvermittelten) Kommunikation konstituiert sich Wissen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zu verstehen, dass die Medien nicht einfach Wissen produzieren, sondern es auf bestimmte Art konstruieren. In Anlehnung an Marshall McLuhans Postulat „The Medium is the Message“ lässt sich festhalten, dass die Medien das Setting bilden, durch das „fachliche oder sachliche Inhalte erst jene Bedeutung, Wertung und Richtung erlangen, auf Grund dessen sie als Inhalte (des Wissens) decodiert werden“ (Bauer 2008: 22). In diesem Sinne „entscheidet die Kommunikation und es entscheiden die Medien, was Wissen ist oder als solches zu achten ist“ (Bauer 2009a: 47).

Da die Welt nicht nur das darstellt, was real existiert, sondern alles was existieren kann und sich das Reale mindestens so unbestimmt zeigt, wie das Mögliche bestimmt, ist die Welt stets von einem hohen Maß an Unsicherheit geprägt:

Diese Verhältnisbeschreibung begründet die Unsicherheit (uncertainty) des Wissens, die aber nicht als allgemeine Verunsicherung gewertet werden muss, sondern als Inbezugsetzung (Relationalisierung) all dessen, was sich als „die Realität“ etabliert hat, zur Sicherheit der Anders-Möglichkeit. (...) Was sich aus der Kommunikation erschließt, ist die Erkenntnis, dass das Mögliche nicht weniger verlässlich (reliabel) ist wie das Reale. Das Mögliche hat die Potenz zum Realen wie das Reale eine Potenz des Möglichen ist (Bauer 2008: 26).

Diese Entgrenzung des Verständnisses davon, was alles zur Welt gehört, ermöglicht eine neue Perspektive auf den gesellschaftlichen Wandel im Sinne von Wertewandel: „Der Wertewandel, der gerne und vorschnell als Werteverlust beschrieben wird, ist (auch) ein Gewinn des Wissens um die Möglichkeit der anderen Wertung (Deutung)“ (Bauer 2008: 27). Die Dekonstruktion und Veränderung gesellschaftlich etablierter Bedeutungen ist ein kontinuierlicher Prozess, der sich (vor allem) über die Medien vollzieht, denn in einer zunehmend mediatisierten Welt „gibt es keine medienfreie Existenz von Themen, Vorgängen und Ereignissen“ (Bauer 2008: 27). Die Medien verknüpfen die gesellschaftlich privilegierten Diskurse, deren Raumkoordinaten traditionell durch Institutionen, Hierarchie und Autorität bestimmt waren, mit dem Diskurs des Alltags. Jedoch sind die Medien keine eigenständigen Organismen innerhalb der Gesellschaft, sondern die sich durch Selbstbeobachtung und -reflexion konstituierende Gesellschaft. Die Gesellschaft nutzt die Medien, um zu kommunizieren und sich über ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten der Sättigung zu verständigen (Bauer 2008: 33, 2009a: 54 f.).

4.2.3 Mediendiskurse

Neben Milieu und Alltag stellen die Medien eine von drei Ebenen dar, auf denen gesellschaftlich Interaktion stattfindet und Diskurse produziert werden (Bauer 2014: 231). Verglichen mit den anderen Diskursebenen verfügen die Medien über eine hohe Reichweite und reflektieren gut den sozialen Mainstream bzw. einen sozialen Mainstream der pluralistischen Gesellschaft. Die Massenmedien bieten einen öffentlichen Raum für Diskurse (verstanden als strukturierte Ensembles von sinnstiftenden Einheiten) und nehmen damit Einfluss auf öffentliche Wissensbestandteile. Indem bestimmte Inhalte für die mediale Berichterstattung ausgewählt und fokussiert werden, bestimmt die mediale Präsenz auch die „Legitimität von allgemein verfügbaren, sozio-kulturell vortypisierten Interpretationsschemata“ für öffentliche Ereignisse (Keller

2009: 308). Die Verbreitung dominanter Diskurse erfolgt z. B. über Printmedien, die eine „ausgezeichnete Arena für öffentliche Diskurse“ (Keller 2009: 39) darstellen.

Indem über verschiedene AkteurInnen in spezifischer Weise berichtet wird, legen Medieninhalte nahe, was gesellschaftlich akzeptabel und erstrebenswert ist (oder eben nicht). Auf diesem Wege werden in der medialen Kommunikation Subjekte konstruiert. Die verbreiteten „Bedeutungen, Gefühle, Sehnsüchte und Ängste sind Ausdruck und Form gesellschaftlicher Machtrelationen“ (Hipfl 2015: 279) und stellen einen wichtigen Bezugsrahmen für die Selbstwahrnehmung des Individuums dar. Sie dienen der Orientierung an Rollen und Erwartungen und tragen zur Bildung von individuellen wie auch kollektiven Identitäten bei. Durch diskursive Handlungen der Gesellschaftsmitglieder wird soziale Zugehörigkeit ermittelt (Kimpeler 2002: 200 ff.). Medien erbringen zum einen eine wichtige *soziale* Leistung, indem sie Angebote der Selbst- und Fremdreferenz bereitstellen, die zur Regelung gesellschaftlicher Ordnungen und Machtverhältnisse beitragen. Sie stellen einen diskursiven Ort der Auseinandersetzung dar, „an dem soziale Akteure um die Definition und Konstruktion sozialer Realität kämpfen“ (Keller 2009: 71). Wer in einem Diskurs eine legitime Stimme hat (d. h. eine Sprecherposition einnehmen kann), ist institutionell reguliert. Print- und Onlinezeitungen verkörpern gesellschaftliche Orte, an denen ein legitimer Vollzug diskursiver Praktiken stattfindet, d. h., „von denen aus ‚ernsthaft‘ gesprochen werden darf“ (Keller 2011: 215). Welche Interpretationen sich durchsetzen, bestimmt teilweise der alltägliche Medienbetrieb, vor allem ist es jedoch ein Ausdruck „gesellschaftlich-diskursiv strukturierter, tradierter und transformierbarer Relevanzen“ (Keller 2009: 71). Zudem erfüllen Medien eine wichtige *kulturelle* Funktion, da sie durch die „Kopplung von Kognition und Kommunikation, von individuellem Denken und sozialem Gedächtnis“ (Kimpeler 2002: 198 f.) zur Aktualisierung gesellschaftlicher Wissensstrukturen beitragen. Medieninhalte als Elemente der Selbstbeobachtung der Gesellschaft werden

von den Rezipienten auf Kohärenz zu bestehenden sozial akzeptierten Wirklichkeitsmodellen überprüft und auf erwartbare Akzeptanz hin gegebenenfalls in nachfolgenden Kommunikationsangeboten aktualisiert. Somit erfolgt durch Medienkommunikation die Aktualisierung der individuellen Wissenskonstrukte (Kimpeler 2002: 199).

Im Prozess der Selbstbeobachtung der Gesellschaft bildet sich die sogenannte öffentliche Meinung als eine (nicht unbedingt kohärente) Summe kollektiver Wissensbestandteile, die im medial vermittelten Diskurs beobachtbar ist. Die Medien lassen eine bestimmte Wirklichkeit als selbstverständlich erscheinen, das heißt, sie haben einen „*Wirklichkeitseffekt*, der eine *Naturalisierung* des medial Dargestellten bewirkt“ (Knoblauch 2015: 105, Hervorhebungen im Original). In ihnen „spiegeln sich die

Werthorizonte, die Sinnmodelle und die Handlungsmuster der Gesellschaft“ (Bauer 2009b: 106). Folglich kann die Gesellschaft nur kommunikativ (als „kommunikative Figur von sozialer Vorstellung“) und Kommunikation nur gesellschaftlich (als „soziale Figur vorgestellter (erahnter) Gesellschaftlichkeit“) definiert werden (Bauer 2009b: 107). Bei der individuellen Meinungskonstruktion werden dann sowohl die kommunizierten als auch die unterstellten Meinungen anderer einbezogen (Kimpeler 2002: 200). Wie alle sozialen Wirklichkeitskonstruktionen erfolgt auch die Konstruktion sozialer Praktiken und Strukturen „nicht alleine im kognitiven Bereich der Individuen einer Gesellschaft, sondern im komplexen Prozess der Orientierung von Erwartungen gegenüber sozialen Handlungen Anderer sowie der Orientierung eigener sozialer Handlungen an sozial partizipierten Wissensstrukturen“ (Kimpeler 2002: 207).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass in der wissenschaftlichen Analyse eines Diskurses, der sich über die Medien entfaltet, nicht „die Gesellschaft an sich“ der Untersuchungsgegenstand sein kann, sondern immer nur die (sich u. a. in Zeitungsberichten manifestierende) Selbstbeobachtung und -beschreibung dieser Gesellschaft. Es handelt sich also um eine Beobachtung zweiter Ordnung: In der Form, wie sich die Gesellschaft über die Medien beobachtet und im Prozess der Kommunikation wiederum selbst fort-schreibt (Bauer 2014: 110 f.).

4.3 Zwischenresümee

Dieses Kapitel diene der wissenschaftstheoretischen Einbettung des Forschungsinteresses unter besonderer Berücksichtigung einer medien- und kommunikationswissenschaftlichen Perspektive. Dargestellt wurden dafür zuerst die Grundzüge des Konstruktivismus mit einem Fokus auf den Sozialkonstruktivismus und die Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann, die zusammen mit der Diskurstheorie nach Foucault das Fundament der wissenssoziologischen Diskursanalyse bilden (siehe nachfolgendes Kapitel).

Wie beschrieben, vollzieht sich die Konstruktion von Wissen über die Wirklichkeit in einem dialektischen Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft (Sozialisationsprozess), indem sich Wissen aus dem subjektiven Bewusstsein des Einzelnen in die öffentliche Sphäre überträgt (Externalisierung) und sich in Folge als gesellschaftliches Wissen objektiviert (Objektivierung), um dann wiederum vom Individuum in einem sinnstiftenden Prozess verinnerlicht zu werden (Internalisierung). In einer mediatisierten Gesellschaft, in der Kommunikation immer stärker medial organisiert ist und die quasi keine soziale Existenz jenseits der Medien mehr zulässt, vollzieht sich auch der Prozess der Wirklichkeitskonstruktion zunehmend medienvermittelt. Medien prägen

maßgeblich die Objektivierung von Wissen, wobei sie nicht einfach als Agenturen zur Verbreitung von Informationen, sondern im konstruktivistischen Sinne als Instanzen der Konstruktion und Interpretation von Wirklichkeit zu begreifen sind.

Da das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf die diskursive Konstruktion des lebenslangen Lernens in der Mediengesellschaft abzielt, bilden diese theoretischen Ausführungen zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft, Medien und Wissenskonstruktion die essenzielle Grundlage für das analytische Vorgehen und die Interpretation der Ergebnisse. Methodisch greift die Arbeit diese Überlegungen konkret auf, indem sie, bezogen auf den thematischen Diskursverlauf, mediale Deutungsmuster (sogenannte „Frames“) rekonstruiert. Die wissenssoziologische Diskursanalyse, den Framing-Ansatz sowie den forschungspraktischen Ablauf der Untersuchung beschreibt das nächste Kapitel.

5 Methode und forschungspraktisches Vorgehen

Das vorliegende Kapitel dient dazu, das methodische Vorgehen und den konkreten Forschungsgegenstand zu erläutern. Zunächst folgt dazu eine Einführung in die Grundzüge der wissenssoziologischen Diskursanalyse, die ein Forschungsprogramm für die Untersuchung der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit darstellt. Ebenso setzt es sich mit dem Framing-Ansatz als theoretisches Konstrukt zur Einbettung von Medieninhalten auseinander. Anschließend geht es darum, den eigenen Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, wobei zunächst der diskursanalytische Forschungsgegenstand sowie die forschungsleitenden Fragen expliziert werden. Danach erfolgt schrittweise die Nachzeichnung der Zusammenstellung des Datenkorpus, die anschließende Grobanalyse und die Auswahl der Artikel für das primäre Analysekorpus. Der letzte Teil legt die Vorgehensweise bei der Feinanalyse, die sich an der Grounded Theory orientiert, sowie den konkreten Codierprozess und die Strukturierung der Ergebnisse offen.

5.1 Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm

Die *wissenssoziologische Diskursanalyse* (WDA) ist eine Ausprägung der *sozialwissenschaftlichen*, verortet innerhalb des interpretativen Paradigmas (siehe Abschnitt 4.1.1). Wie alle Formen der Diskursanalyse folgt auch die WDA einer hermeneutisch-interpretativen Vorgehensweise, die nicht darauf abzielt, eine objektive Bedeutung oder *die eine* Wahrheit im Aussageereignis zu finden. Ebenso gibt es für die Interpretationsarbeit kein erfolgsgarantierendes Rezeptwissen, sondern es geht vielmehr um die Offenlegung, Reflexion und letztlich Kontrolle von Deutungsprozessen. Dieses Bemühen um eine selbstreflexive Haltung der ForscherInnen und Nachvollziehbarkeit der Interpretationsangebote findet sich auch bei anderen sozialwissenschaftlich-hermeneutisch begründeten Vorgehen der Textanalyse wie bspw. der Dokumentarischen Methode, der Objektiven Hermeneutik und bei Anwendungen der Grounded Theory (Keller 2011: 76 f.).

Die *sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* weist einige Gemeinsamkeiten mit der *korpuslinguistischen Diskursforschung*³⁸ auf, z. B. in der Zusammenstellung des Datenkorpus und indem sie exemplarisch Dokumente für die Gesamtheit eines Diskurses analysiert. Was diese beiden Formen trennt, sind vor allem die unterschiedlich begründeten Erkenntnisinteressen. Während für die Korpuslinguistik primär die sprachliche, semantische Ebene von Diskursen im Zentrum der Forschung steht, interessiert sich die sozialwissenschaftliche Diskursforschung darüber hinaus vor allem für die Akteure und Prozesse, Situationen und Kontexte der Diskursproduktion sowie für das Zusammenspiel von Diskursen und sozialen Praktiken. Die sozialwissenschaftliche Diskursforschung stellt keine reine Textforschung dar, sondern „interessiert sich für den sozialen Zusammenhang von Sprach- bzw. Zeichengebrauch und Bedeutungsproduktion als Grundlage der Objektivierung gesellschaftlicher Wissensvorräte“ (Keller 2013: 99).

Die Besonderheit der WDA innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse ist, dass sie eine Brücke zwischen der Wissenssoziologie (v. a. Berger/Luckmann) und Diskurstheorien (v. a. Foucault) schlägt und Diskurstheorien innerhalb des interpretativen Paradigmas neu verorten will. Die Verankerung der Diskursanalyse in der Wissenssoziologie zielt darauf, Diskurse nicht als zeitloses semiotisches System oder entsprechende Differenz-Struktur zu analysieren, sondern als soziale Praxis. Das Forschungsinteresse richtet sich auf „Aussagen, Praktiken und Dispositive als Manifestationen der strukturierten Prozessierung kontingenter gesellschaftlicher Wissensvorräte in Diskursen“ (Keller 2011: 69). Diskurse gelten als Praktiken des Zeichen- und Symbolgebrauchs durch gesellschaftliche Akteure, die sich in (teil-)öffentlichen Arenen entfalten und an denen kollektive und individuelle Akteure partizipieren können (Keller 2005b: 49, 2013: 91).

Berger und Luckmann beschreiben Wissensbestände als sozial typisierte Deutungs- und Handlungsrouninen, die durch soziale Akteure realisiert werden. „In der diskurstheoretischen Tradition gelten Zeichen als Bestandteile konventionalisierter Systeme der Differenzbildung, die durch den Zeichengebrauch entstehen und sich zu Diskursen verdichten“ (Keller 2005a: 191). Begriffe und Aussagen erhalten ihre praktische Bedeutung erst durch den Diskurskontext, in den sie eingebettet sind und lassen sich nur unter Berücksichtigung dieses Kontexts verstehen und entschlüsseln. Ihre Bedeutung be-

³⁸ Die Korpuslinguistik ist ein sprachwissenschaftlicher Ansatz, bei dem i. d. R. mit einem umfangreichen – historisch synchron oder diachron angelegten – Datenkorpus gearbeitet wird. Das Forschungsinteresse richtet sich vorwiegend auf „Verbindungen und Streuungen von Wort- bzw. Aussageformen und deren Wandel im Zeitquerschnitt und -verlauf“, wobei „linguistische Fragestellungen nach Sprachwandel um solche der Semantik erweitert“ werden (Keller 2011: 24).

stimmt sich erst im Gebrauch von Zeichen und Symbolen in konventionalisierten Sprachspielen (Keller 2005a: 191). Indem soziale Akteure aktive Sprecherpositionen einnehmen und im „Rückgriff auf diskursiv strukturierte und sozialisatorisch erworbene Kompetenzen der Zeichennutzung“ Aussagen tätigen, schaffen sie die Grundlage, auf der Wissen diskursiv konstruiert und transformiert wird (Keller 2013: 91).

Die WDA untersucht die gesellschaftlichen „Praktiken und Prozesse der kommunikativen Konstruktion, Stabilisierung und Transformation symbolischer Ordnungen sowie deren Folgen“, wobei es ihr darum geht:

Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d. h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektiven) Akteuren zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren (Keller 2011: 59).

Die WDA ist ein Forschungsprogramm zur Analyse der *diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit*. In und anhand von Diskursen erzeugen gesellschaftliche Akteure im Sprach- bzw. Symbolgebrauch die soziokulturelle Bedeutung und Faktizität physikalischer und sozialer Realitäten. Der WDA geht es um die Erforschung der Prozesse der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen (Wissens-Regimen, Wissenspolitiken) auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. kollektiven Akteuren und um die Untersuchung der gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse. Diskurse lassen sich als Anstrengungen verstehen, Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen zu erzeugen, zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang, eine Wissensordnung in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren (Keller 2005b: 49).

Auf der Grundlage der Wissenssoziologie verknüpft die WDA im Forschungsprozess kulturalistische und diskurstheoretische Perspektiven. Die hermeneutisch-interpretative Haltung des Forschers bzw. der Forscherin im empirischen Vorgehen gilt hierbei als unhintergebar, zugleich soll diese durch die transparente und nachvollziehbare Dokumentation der Arbeit am Text offengelegt werden (Keller 2011: 65). Einerseits integrieren Diskurse *diskursive* und *nicht-diskursive Praktiken*, andererseits können Praktiken der *Diskursproduktion*, Praktiken als *Diskurseffekte* und Praktiken als *unabhängige Diskursebene* differenziert und untersucht werden, wie die folgende Darstellung zeigt:

Praktiken	der Diskursproduktion	als Diskurseffekte	als ‚relativ diskurs-unabhängige‘ Ebene
diskursive	z. B. Schreiben, Vorträge, Predigen, Analysen erstellen	z. B. ärztliche Diagnose, Beratungsgespräche	Alltagskonversationen
nicht-diskursive	z. B. symbolische Gesten (Segnung); das Tragen spezifischer Kleidung; demonstrieren	z. B. Müllsortieren im Haushalt; spezifische Hygienepraktiken	z. B. in der Praxis tradierte Strafroutinen, eingeübte alltagspraktische Routinen

Tab. 4: Aufstellung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken (Keller 2011: 66)

Obwohl kommunikative Äußerungen zu einem bestimmten Thema mitunter von verschiedensten sozialen Akteuren an zeitlich, räumlich und sozial weit gestreuten Orten in unterschiedlichen Medien produziert werden, können sie doch einen typisierbaren Kern enthalten und Teil desselben Diskurses sein. In Anlehnung an Foucault bezeichnet Keller mit dem Begriff des diskursiven Ereignisses „die typisierbare materiale Gestalt von Äußerungen, in der ein Diskurs in Erscheinung tritt“ (Keller 2005a: 201). Ein Diskurs formt sich also durch thematische Bezüge oder institutionell verbundene bedeutungskonstituierende Ereignisse. Damit diskursive Praktiken als Bestandteile eines Diskurses identifiziert werden können, müssen sie genügend Übereinstimmungen in Hinblick auf das Thema und die Strukturierung aufweisen. So erhalten Diskurse ihre Konturen und sind gegenüber anderen Diskursen und Subdiskursen abgrenzbar (Keller 2013: 91, 2011: 66). Anders formuliert, Diskurse stellen den grundlegenden Strukturierungszusammenhang verstreuter diskursiver Ereignissen dar (Keller 2005a: 201). Aus diesem Grund erfolgen die Analyse des diskursiven Materials und die Interpretation von Ergebnissen nicht bezogen auf einzelne Texte (Zeitungsartikel, Interview, Facebook-Posting etc.) sondern intertextuell und kontextbezogen.

Im Verständnis der WDA manifestieren sich gesellschaftliche Wissensordnungen in Texten, Praktiken und Artefakten, die wiederum als Grundlage der „Rekonstruktion der Produktion, Stabilisierung und Veränderung kollektiver Wissensordnungen“ dienen (Keller 2011: 78). Diskurse formen nicht ein Abbild einer existierenden Welt, sie stellen Bedeutungsstrukturen der Wirklichkeit her und erschaffen damit die Realität in einer bestimmten Weise. Auch die Analyse von Diskursen erzeugt eine spezifische Realität, denn abhängig vom Forschungsinteresse und methodischen Vorgehen wird der Diskurs in einer bestimmten Weise rekonstruiert.

Durch ihren soziologischen Blick fokussiert die WDA nicht nur die „Individualität singularer Subjekte“, sondern interessiert sich für „soziale Akteure, Prozesse, Grundlagen und Folgen der diskursiven Konstruktion der Wirklichkeit“ (Keller 2011: 221). Die Analyse schießt sowohl Sprecherpositionen, Selbsttechnologien wie auch Subjektpositionen

„im Sinne diskursiv adressierter Subjekte“ ein (Keller 2011: 221). Im Weiteren erfolgt eine Erläuterung von wichtigen Begriffen der WDA. Die Diskursproduktion ist restriktiv, das heißt, die Legitimation des Sprechens (wer darf sprechen) sowie die formulierbaren Inhalte (was darf gesagt werden) unterliegen bestimmten Regeln. Als Sprecher auftretende gesellschaftliche Akteure können im Diskurs bestimmte Sprecherpositionen einnehmen. Dabei verfügen sie über ungleich verteilte Ressourcen der Artikulation und Resonanzerzeugung. Als Akteure werden individuelle oder kollektive Aussageproduzenten bezeichnet, die imstande sind, im Rahmen von Regeln und Ressourcen einen Diskurs zu produzieren und zu transformieren.

Neben den sozialen Akteuren und den Sprecherpositionen bestehen als weitere analytische Einheit die Subjektpositionen. Die wissenssoziologische Diskursanalyse nimmt eine dreifache Relationierung von Diskursen und Akteuren vor:

- *Sprecherpositionen* bezeichnen institutionell-diskursive Orte des legitimen Sprechens innerhalb von Diskursen, die die sozialen Akteure unter bestimmten Bedingungen (z. B. nach Erwerb einer spezifischen Qualifikation) als Rollenspieler einnehmen und interpretieren.
- *Subjektpositionen* stellen Identitätsschablonen dar, die im Diskurs für mögliche Adressaten erzeugt werden (z. B. angebotene Kollektiv-Identität) sowie Positionierungsangebote und „Muster der Subjektivierung“ für Akteure, über die ein Diskurs spricht (z. B. der Held, der Ratsuchende, der Experte). Selbsttechnologien begreift man als modellhaft ausgearbeitete, handlungspraktisch verfügbare Anweisungen zur Subjektivierung.
- *Soziale Akteure* sind individuelle oder kollektive Aussageproduzenten, die sich auf die erwähnten Sprecher- oder Subjektposition beziehen und diese unter Rückgriff auf mehr oder weniger spezifische Rolleninterpretationen und -kompetenzen einnehmen und ausführen. Soziale Akteure produzieren und transformieren, d. h. realisieren den Diskurs (Keller 2005a: 218, 229 f., 2011: 223).

Durch die in Form von Subjektpositionen vorgenommene Positionierung sozialer Akteure entstehen typisierte Identitätsangebote, die als Elemente des gesellschaftlichen Wissensvorrates an soziale Akteure herangetragen und von diesen in unterschiedlichen Sozialisationsprozessen angeeignet werden können (Keller 2011: 217). Indem soziale Akteure Diskurse realisieren, erhalten diese erst ihre Existenz. Im Anschluss an Foucault lassen sich Äußerungen und Aussagen unterscheiden (Keller 2011: 67). Erstere sind fassbare, einmalige Aussageereignisse, während letztere eine typisierte Gestalt konkreter, unterschiedlicher Äußerungen bezeichnen. Im Verständnis der wissenssoziologischen Diskursanalyse verkörpern Diskurse Aussagenkomplexe, die Behauptungen über Phänomenbereiche machen und mit bestimmten Geltungsansprüchen versehen sind. Sie werden als Formen institutionellen Sprachgebrauchs verstanden (Keller 2005a, 2011). Diskursanalytische Studien richten ihr Bemühen darauf, den Zusam-

menhang von Wissensformen, Akteurspositionen und jenen Kräften zu rekonstruieren, die die Veränderungen ermöglichen und realisieren. Im Kontext der Erziehungswissenschaft beanspruchen Diskursanalysen, „die unsichtbaren Verhältnisse von Wissen und Macht aufzudecken, unter denen Bildung und die Reflexion über Bildung stattfinden“ (Bormann 2013: 340 f.).

5.2 Der Framing-Ansatz

Frames können aus der Perspektive der Medien- und Kommunikationswissenschaft als abstrakte, mediale Deutungsmuster verstanden werden, die der „Sinnggebung und Bewertung von unterschiedlichen Themen“ (Dahinden 2006: 14) dienen. Der Begriff *Framing* bezeichnet einen Prozess, der bestimmte Aspekte der Realität auswählt und zur Strukturierung von Kommunikationstexten heranzieht. Die Art und Weise, wie ein Text geframt ist, beeinflusst damit die Bewusstseinsbildung über die Realität:

the concept of framing consistently offers a way to describe the power of a communicating text. Analysis of frames illuminates the precise way in which influence over a human consciousness is exerted by the transfer (or communication) of information from one location-such as a speech, utterance, news report, or novel-to that consciousness (Entman 1993: 51 f.).

Indem also nur ausgewählte Aspekte einer wahrgenommenen Realität hervorgehoben werden, tragen Frames zur Reduktion von Komplexität bei. Der Framing-Ansatz gilt als integratives Konzept, da er alle Phasen massenmedialer Kommunikationsprozesse (Public Relations, Journalismus, Medieninhalte und Medienwirkung) einschließt (Dahinden 2006: 193). Entsprechend unterscheidet man vier Arten von Frames, die in Beziehung zueinanderstehen: strategische Frames, journalistische Frames, Medienframes und Rezipientenframes (Matthes 2014).

Strategische Frames beziehen sich auf alle Formen der Öffentlichkeitsarbeit und PR, in der strategische Kommunikatoren versuchen, ihre Sichtweisen in der öffentlichen Diskussion zu etablieren. *Journalistische Frames* zeigen, wie Journalisten die Botschaften strategischer Kommunikatoren aufgreifen und die Gestaltung journalistischer Texte (Selektion und Gewichtung von Themen und Sichtweisen) vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vorstellungen und Wissensvorräte beeinflussen. Die Darstellung von Themen und Sichtweisen in der Medienberichterstattung manifestiert sich in *Medienframes*, die wiederum eng mit *Rezipientenframes* zusammenhängen. Hierbei geht es darum, wie Rezipienten Medieninhalte verarbeiten und interpretieren, indem sie bestimmte – vor dem Hintergrund ihrer eigenen Einordnung eines Problems – Aspekte stärker gewichten bzw. vernachlässigen (Matthes 2014: 14 ff.).

In der vorliegenden Arbeit werden *Medienframes* fokussiert. Diese sind multidimensional und erfüllen vier Funktionen: Sie fördern die Konstruktion bestimmter *Problemdefinitionen*, *Ursachen*, *moralische Bewertungen* und *Handlungsempfehlungen* (Entman 1993: 52). Entman weist weiter darauf hin, dass auf der einen Seite bereits ein einzelner Satz mehr als eine der genannten Funktionen erfüllen kann, während auf der anderen Seite viele Sätze unter Umständen keiner einzigen Funktion genügen. Ebenso besteht durchaus die Möglichkeit, dass ein Frame in einem bestimmten Text nicht alle vier Funktionen einschließt.

Zu den Besonderheiten von Frames zählen, dass sie im Gegensatz zu Deutungsmustern abstrakt und themenunabhängig sind und daher über eine breite Anwendbarkeit verfügen. Auf der Grundlage einer Meta-Analyse von empirischen Studien im Bereich der Framing-Forschung entwirft Dahinden (2006: 210 ff.) eine Framing-Typologie mit fünf Basisframes und weiteren 15 Unterframes:

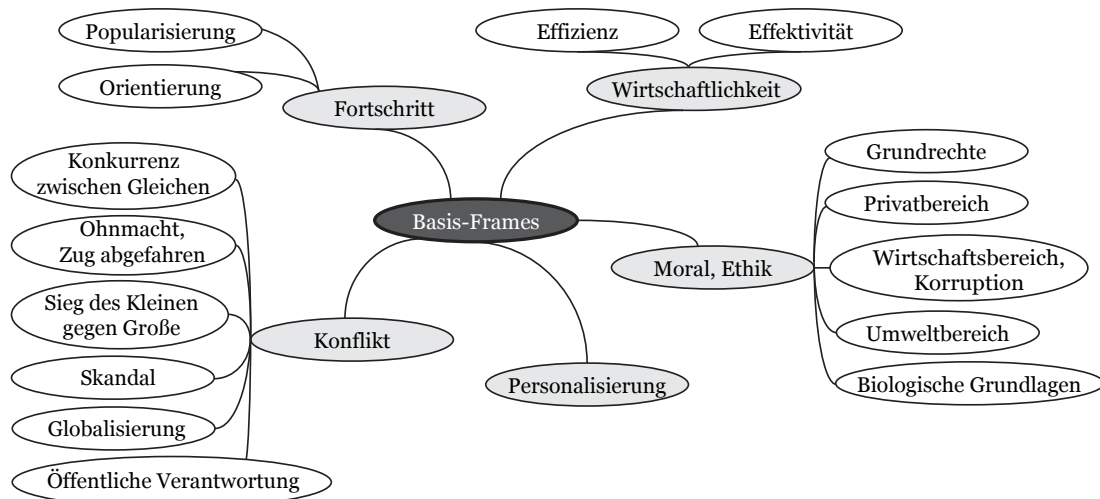


Abb. 3: Typologie der Basisframes und Unterframes nach Dahinden (2006: 210), eigene Darstellung

Da die Framing-Typologie von Dahinden konkret für die Untersuchung des Diskurses über lebenslanges Lernen in der vorliegenden Arbeit relevant ist, werden die einzelnen Frames im Folgenden näher beschrieben:

Der *Wirtschaftlichkeitsframe* zeichnet sich dadurch aus, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema aus einer wirtschaftlichen Perspektive erfolgt. *Effizienz* und *Effektivität* bilden die entsprechenden Unterframes.

Im *Fortschrittsframe* spielen neue wissenschaftliche Erkenntnisse eine wichtige Rolle, vor deren Hintergrund das Thema der Berichterstattung aufgegriffen wird. Die beiden Unterframes sind *Popularisierung*, was sich auf die Verbreitung von wissenschaftlichem

Wissen ohne unmittelbaren Nutzen bezieht und *Orientierung*, was im Gegensatz dazu stärker auf eine Handlungsrelevanz durch Beratung verweist.

Im Zentrum des *Konfliktframes* stehen gegensätzliche Interessen verschiedener sozialer Gruppen, folglich spielen Machtbeziehungen eine große Rolle. Dieser Frame differenziert sich mit sechs Unterframes am stärksten. Im Frame *Konkurrenz zwischen Gleichen* sind die Kräfte zwischen den Konfliktparteien gleich verteilt, während beim Frame *Ohnmacht, Zug abgefahren* eine erwartungsgemäße Unterlegenheit besteht, die sich auch bestätigt, kommt es beim Frame *Sieg des Kleinen gegen Große* zu einem Bruch der Erwartungen, indem der Schwächere sich gegen eine Übermacht durchsetzt. Für den Frame *Öffentliche Verantwortung* ist charakteristisch, dass die Interessen des Staates auf private Interessen von Individuen oder Unternehmen treffen. Der *Globalisierungsframe* zeichnet sich dadurch aus, dass internationale Gegenspieler wie Großkonzerne, Staaten oder suprastaatliche Verbünde miteinander konkurrieren. Der *Skandalframe* charakterisiert einen unerwarteten Konfliktverlauf, der einen erheblichen materiellen oder immateriellen Schaden verursacht.

Im *Personalisierungsframe* rückt die individuelle Betroffenheit in den Mittelpunkt, wobei gesellschaftliche Probleme gewissermaßen als zusammenhangslose Einzelereignisse dargestellt werden. Dieser ist nicht weiter mit Unterframes ausdifferenziert.

Im Basisframe *Moral, Ethik* stehen universelle Werte im Zentrum der Aufmerksamkeit. Er nimmt moralische, ethische und mitunter auch juristische Einordnungen vor. Zu den fünf Unterframes zählen die *Grundrechte*, die dem Individuum verfassungsmäßig gewährt werden, der *Privatbereich* (individuelle Moral, Familie), der *Wirtschaftsbereich/Korruption*, der *Umweltbereich* (Einfluss menschlichen Handelns auf die Natur, Tierrechte, Umweltethik) sowie *Biologische Grundlagen*, was sich auf den Einfluss der Natur auf die menschliche Kultur bezieht (Dahinden 2006: 107 ff., 210 ff.).

5.3 Darstellung des eigenen Forschungsprozesses

Im Wesentlichen entspricht das forschungspraktische Vorgehen der wissenssoziologischen Diskursanalyse, die sich jedoch als Forschungsprogramm keinem streng vorgeschriebenen methodischen Ablauf verpflichtet sieht, sondern Leitlinien bietet, die im Forschungsprozess adaptiert und weiterentwickelt werden müssen. Im Prozess des Codierens boten die Prinzipien der Grounded Theory (offenes, axiales und selektives Codieren) einen wichtigen Orientierungsrahmen. Die rekonstruierten thematischen Kategorien mit ihren jeweiligen Subkategorien wurden dann mit den von Dahinden (2006) entworfenen Medienframes zusammengeführt.

5.3.1 Gegenstandsbestimmung und forschungsleitende Fragen

Der in Kapitel 3 dargestellte Forschungsstand zu lebenslangem Lernen zeigte, dass in den vergangenen Jahren bereits eine Reihe von Abhandlungen – zum Teil mit diskursanalytischer Herangehensweise – in diesem Themenfeld entstanden. Den vorhandenen Arbeiten ist gemeinsam, dass sie als Untersuchungsmaterial bildungspolitische Dokumente heranziehen und sich auf die europäische und/oder deutsche Ebene der Bildungspolitik beziehen (Rothe 2011, Rausch 2015). Rothe beschreibt bildungspolitische Dokumente als „Texte, die explizit für eine breite Öffentlichkeit geschrieben sind (unabhängig davon ob sie diese Öffentlichkeit auch erreichen) (...) mit dem Ziel, die Adressaten des Textes von einer bestimmten Perspektive auf die Wirklichkeit zu überzeugen und die damit verbundenen Beschreibungen, Deutungen und vorgeschlagenen Handlungsmodelle zu übernehmen“ (Rothe 2011: 205 f.). Zudem existieren in der Erwachsenenbildung eine Reihe von Analysen, die sich punktuell an bestimmten, sich abzeichnenden Veränderungen orientieren oder einzelne Akteure in den Blick nehmen, wodurch sie jedoch nur eine begrenzte Sichtweise auf das Thema ermöglichen (Rothe 2011³⁹).

Die vorliegende Arbeit baut auf den Ergebnissen dieser Studien auf und erweitert den aktuellen Erkenntnisstand um die Konstruktion des lebenslangen Lernens in der *Mediengesellschaft*. Der hier verfolgte Ansatz einer Analyse der Berichterstattung zu lebenslangem Lernen in österreichischen Printmedien bietet damit die Chance, einen in der Vergangenheit unbeachteten diskursiven Raum (medial vermittelte Kommunikation) zu beleuchten, dessen Kommunikationsform sich von der bildungspolitischen Dokumente unterscheidet. Zwar bezieht sich die mediale Berichterstattung auf diese Dokumente, dennoch ist die diskursive Konstruktion von Wissensbeständen über lebenslanges Lernen in den Medien anders gestaltet. Die Situiertheit und Materialität einer Aussage bestimmen sich nach dem Medium des Erscheinens und sind damit verbunden mit der Frage nach dem Autor, der Kommunikationsform, dem Ort des Sprechens und den potenziellen AdressatInnen, für die eine Aussage produziert wird. Neben den Positionen von Aussageproduzenten (soziale Akteure, die Sprechrollen einnehmen) und den adressierten RezipientInnen gilt es auch, den medialen und allgemeinen gesellschaftlichen Kontext und bestehende Machtkonstellationen innerhalb eines bestimmten diskursiven Feldes in den Blick zu nehmen (Keller 2013: 99 f.).

³⁹ Rothe (2011: 36) bezieht sich hier auf Beiträge aus dem im Jahr 1999 von Gieseke und Arnold herausgegebenen Sammelband „Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen“.

Die Analyse des medialen Diskurses zum lebenslangen Lernen fand in Anlehnung an Keller (2005a: 258 ff.) entlang der nachstehenden forschungsleitenden Fragen statt, wobei jeweils auch angeführt ist, in welchem Teil der Ergebnisdarstellung die Auseinandersetzung mit diesen erfolgt:

- *Wie werden die Gegenstände des Diskurses als Teil der gesellschaftlich akzeptierten Wirklichkeit konstruiert?*

Die Frage nach der Konstruktion der Gegenstände des Diskurses zum lebenslangen Lernen wird in Abschnitt 6.1 anhand des thematischen Diskursverlauf geklärt. Der thematische Diskursverlauf untergliedert sich in fünf thematische Kategorien und weitere Subkategorien.

- *In welche Medienframes sind die Gegenstände des Diskurses eingebettet?*

Die medienspezifische Rahmung der fünf thematischen Kategorien erörtert Abschnitt 6.1.6. Die acht rekonstruierten Medienframes werden entlang von vier Elementen (Problemdefinition, Ursache, Handlungsempfehlung und Bewertung) beschrieben.

- *Welche Objektivierungen werden durch Diskurse hervorgebracht und welche Machtmechanismen wirken in diskursiven Praktiken?*

Durch die diskursive Konstruktion und Verbreitung bestimmter Konzepte des lebenslangen Lernens entwickeln sich diese zu einem Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In Abschnitt 6.2 werden vier Steuerungsmechanismen vorgestellt, die wesentlich dazu beitragen, dass die Idee des lebenslangen Lernens den Charakter einer objektiven Faktizität gewinnt. Die in den Steuerungsmechanismen enthaltenen expliziten und impliziten Handlungsempfehlungen verweisen auf die normativen Implikationen des Konzepts des lebenslangen Lernens.

- *An welchen institutionellen Orten und durch welche Akteure wird der Diskurs erzeugt?*

Die Verteilung individueller und institutioneller Sprecherpositionen im Diskurs thematisiert ebenfalls Abschnitt 6.2 im Kontext der Steuerungsmechanismen.

- *Wie werden Alltagswissen und subjektive Sinnwelten durch Diskurse und ihre Vermittlung geformt?*

Die Diskursanalyse ermöglichte, zwei übergreifende Formationen nachzubilden, die zeigen, in welcher Weise das Konzept des lebenslangen Lernens (mit bestimmten normativen Implikationen) zur Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit beiträgt. Abschnitt 6.3 erfasst die Charakteristik der kompensatorischen und der kompetitorischen Formation des lebenslangen Lernens.

5.3.2 Korpusbildung und Analyseschritte

In diesem Abschnitt erfolgt nun die Beschreibung der einzelnen, zur Konstruktion des Daten- und Analysekorpus vollzogenen Schritte. Den Ausgangspunkt der Wissenssoziologischen Diskursanalyse bildete die theoretische Sensibilisierung, auf deren Basis erste Entscheidungen zur Korpuserstellung getroffen wurden und die als Anleitung für das Vorgehen in der Analyse diente (Bormann/Truschkat i. V.). Die diskursanalytische Bearbeitung des Materials gliedert sich in eine Grob- und eine Feinanalyse.

5.3.2.1 Erstellen des Datenkorpus

Da über das Thema des lebenslangen Lernens bereits zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten vorliegen, war es im Hinblick auf das Sampling nicht notwendig, sich dem Forschungsgegenstand schrittweise explorativ anzunähern und einen auf der Grounded Theory basierenden Selektionsprozess anzuwenden. Vielmehr basierte die Fallauswahl auf dem in Kapitel 2 und 3 dargelegten, bildungspolitischen und theoretischen Vorwissen und auf der daraus abgeleiteten Gegenstandsbestimmung (Abschnitt 5.3.1), in der als zentrales Forschungsinteresse der Diskurs zum lebenslangen Lernen in den österreichischen Medien begründet wird. Die Konstruktion des Datenkorpus erfolgte anhand vorab festgelegter Kriterien, die das Material *national* (Österreich), *zeitlich* (Jahr 2000-2013), *medial* (Zeitungen) und *thematisch* („lebenslanges Lernen“) begrenzen:

- *national*: Die Materialauswahl beschränkt sich auf *österreichische* Tageszeitungen und Wochenzeitschriften (General Interest), die zum Zeitpunkt der Erhebung (Juni und Juli 2014) beim Verband Österreichischer Zeitungen (VÖZ) gelistet waren⁴⁰.
- *zeitlich*: Für das Datenkorpus wurden im *Zeitraum von 1.1.2000 bis 31.12.2013*, entweder digital oder als Printversion, erschienene Artikel berücksichtigt. Der Beginn des Untersuchungszeitraums orientiert sich an der Veröffentlichung des „Memorandums über Lebenslanges Lernen“, welches ein Schlüsseldokument in der politischen Entwicklung des Themas auf europäischer und österreichischer Ebene darstellt.
- *medial*: Die Wahl des Mediums „Zeitung“ (Print und Online) liegt darin begründet, dass die Berichterstattung übergreifend die gesamte Dauer des Untersuchungszeitraums abdeckt (während Social Media erst einige Jahre später aufkamen) und dass Datenbanken und Webseiten eine gute Zugänglichkeit gewährleisten. Die Suche erfolgte in der Datenbank wiso⁴¹ sowie in den Online-Archiven der Printmedien. Wie die untenstehende Tabelle zeigt, variiert die Vergügbarkeit der einzelnen Zeitungen und zum Teil sind diese erst ab einem späteren Zeitpunkt online abrufbar. Im Falle der Neuen Vorarlberger Tageszeitung, TT Kompakt und Österreich waren im gesamten Untersuchungszeitraum keine Artikel zugänglich.

⁴⁰ Eine Ausnahme bildet die Kärntner Tageszeitung, die beim VÖZ zwar noch gelistet, aber zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits eingestellt und damit auch nicht mehr zugänglich war. Sie fand damit keine Berücksichtigung.

⁴¹ Die Online-Datenbank wiso enthält neben eBooks, Fachzeitschriften und Literaturnachweisen auch rund 150 Millionen Artikel aus der Tages- und Wochenpresse, siehe auch: <https://www.wiso-net.de>

Tageszeitungen	wiso	Online-Archiv	Reichweite
Kronen Zeitung	2002	Volltextsuche ⁴²	34,3
Kleine Zeitung	2002	2007	11,2
Kurier	2002	1992	7,6
Der Standard	2000	2002	5,5
Oberösterreichische Nachrichten	1993	1995	5,0
Die Presse	2002	2001	3,8
Tiroler Tageszeitung	2000	--	3,7
Salzburger Nachrichten	2001	1997	3,7
Salzburger Volkszeitung	--	2006	3,6
Vorarlberger Nachrichten	2002	--	2,3
WirtschaftsBlatt	1996	Volltextsuche	1,1
Neues Volksblatt	1999	--	0,5
Neue Vorarlberger Tageszeitung	--	--	0,5
Wiener Zeitung	2000	1997	--
Gratiszeitungen	wiso	Online-Archiv	Reichweite
Heute	--	Volltextsuche	13,8
Österreich	--	--	10
TT Kompakt	--	--	4
Zeitschriften	wiso	Online-Archiv	Reichweite
NEWS	2002	2000	7,7
Profil	1999	2003	6,0
Format	1999	2002	2,2

Tab. 5: Verfügbarkeit der Printmedien in der Datenbank WISO und in den Online-Archiven sortiert nach Reichweite⁴³

- *thematisch*: Für die *themenspezifische Selektion* des Datenkorpus wurden folgende Schlüsselbegriffe als Filter herangezogen: „*lebenslang* lernen*“, „*lebensbegleitend* lernen*“ und „*lifelong learning*“. Diese Suche ergab insgesamt 2.780 Artikel, wobei die Summe (bedingt durch die parallele Recherche in der wiso-Datenbank und den Online-Archiven der Zeitungen) Dopplungen enthält. Nach der Bereinigung der zweifach erfassten Beiträge ergab sich ein Datenkorpus mit 2.068 Zeitungsartikeln.

5.3.2.2 Grobanalyse und Erstellen des Analysekorpus

Für die weitere Bearbeitung erfolgte der Import des Datenkorpus in die Analysesoftware MAXQDA⁴⁴. Die 2.068 Dokumente wurden nach Zeitungs- bzw. Zeitschriftentitel

⁴² Die Angabe „Volltextsuche“ bezieht sich darauf, dass die Webseite des Printmediums kein Online-Archiv (als eigenen Bereich) zur Verfügung stellt, die Artikel jedoch über die allgemeine Suchfunktion aufgerufen werden können. Im Fall der „Volltextsuche“ gibt es – anders als bei den Online-Archiven – keine Angabe darüber, ab welchem Jahr Artikel verfügbar sind.

⁴³ Quelle: Media-Analyse 2013: <http://www.media-analyse.at>

⁴⁴ MAXQDA ist eine Software zur computergestützten Analyse qualitativer Daten (www.maxqda.de, Kuckartz 2010).

und Erscheinungsdatum (z. B. „DerStandard_20130112“⁴⁵) benannt und dem Printmedium entsprechend in 17 Dokumentengruppen zusammengefasst. Diese Bezeichnungen der einzelnen Artikel sind im Ergebnisteil als Quellennachweis für Zitate angeführt.

Danach schloss sich eine softwaregestützte Grobanalyse des gesamten Datenkorpus an. Diese hatte die Funktion einer „kontrollierten Verdichtung des zu analysierenden Datenmaterials“ (Keller 2013: 91), d.h., dass es auf ein handhabbares Analysekörpus für die Feinanalyse reduziert werden sollte.

Der erste Schritt erfasste das *Erscheinungsjahr* und das *Ressort* als Dokumentenvariablen. Der zweite legte (ebenfalls als Dokumentenvariable) fest, ob einer der oben genannten *Schlüsselbegriffe im Titel oder Untertitel* auftaucht. Dies traf auf 125 Artikel zu, die (auf der Basis des Kriteriums „LLL im Titel/Untertitel“) für das *primäre Analysekörpus* ausgewählt wurden (die Artikel sind in Anhang „a) Primäres Analysekörpus“ vollständig aufgelistet). Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Häufigkeit von Artikeln aus den ausgewählten Zeitungen und Zeitschriften im gesamten Datenkorpus und im primären Analysekörpus:

Printmedium (inklusive Online-Ausgaben)	Gesamtes Datenkorpus	Primäres Analysekörpus
Der Standard	483	27
Die Presse	324	26
Kurier	290	20
Salzburger Nachrichten	230	8
Oberösterreichische Nachrichten	177	6
Kleine Zeitung	136	6
Wiener Zeitung	123	15
Tiroler Tageszeitung	77	2
Wirtschaftsblatt	69	4
Salzburger Volkszeitung	35	2
Format	34	4
Kronen Zeitung	30	2
Vorarlberger Nachrichten	23	1
News	17	2
Profil	8	-
Neues Volksblatt	7	-
Heute	5	-
Gesamt	2068	125

Tab. 6: Anzahl der Artikel innerhalb des Daten- und Analysekörpus

⁴⁵ Die Bezeichnung „DerStandard_20130112“ bezieht sich auf das Erscheinen des Artikels in der Printausgabe der Zeitung, während „derstandard.at_20070306“ für einen online auf der Webseite des „Standard“ erschienenen Beitrag steht. Ebenso verhält es sich mit „DiePresse_20101028“ bzw. „diepresse.at_20040227“.

Im Hinblick auf die Verteilung des Merkmals „Erscheinungsjahr“ ist (wie bereits weiter oben festgehalten wurde) zu berücksichtigen, dass nicht alle Zeitungen und Zeitschriften zu Beginn des Untersuchungszeitraums eine Onlinepräsenz besaßen bzw. nicht alle Artikel aus den ersten Jahren zur Verfügung standen. Daher kann von einem Anstieg an Artikeln zwischen 2000 und 2007 nicht automatisch auf ein generell erhöhtes mediales Interesse am Thema lebenslanges Lernen geschlossen werden. Die auffällig hohe Zahl an Artikeln aus dem Jahr 2007 im Datenkorpus lässt sich zumindest teilweise durch die umfangreiche Berichterstattung rund um das „Programm für Lebenslanges Lernen 2007-1012“ der Europäischen Kommission erklären.

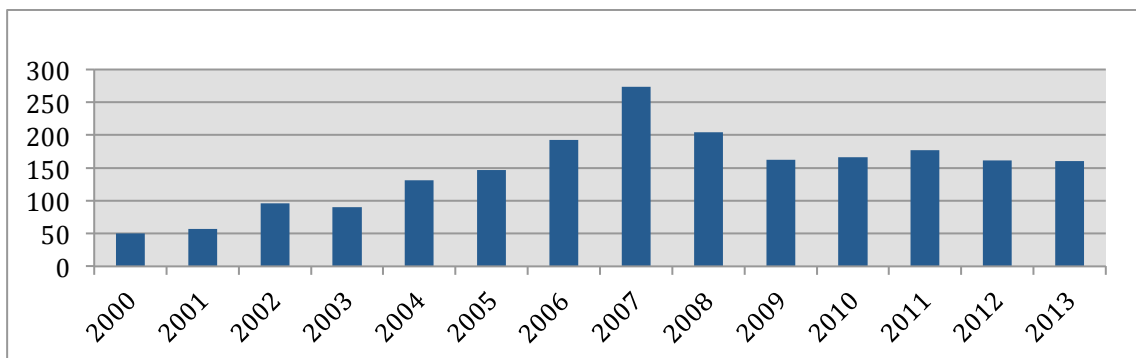


Abb. 4: Zusammensetzung des gesamten Datenkorpus nach Jahr (gesamt 2.068 Artikel)

In der folgenden Grafik mit der Verteilung der Artikel im *primären Analysekörper* zeigt sich ebenfalls ein Anstieg bis zum Jahr 2007, das zugleich mit knapp einem Fünftel der Artikel den Höhepunkt markiert. Der Vergleich dieser beiden Darstellungen ergibt, dass zwischen dem gesamten Datenkorpus und dem primären Analysekörper, im Hinblick auf die Verteilung der erschienenen Artikel innerhalb des Erhebungszeitraums, keine beachtenswerten Unterschiede bestehen.

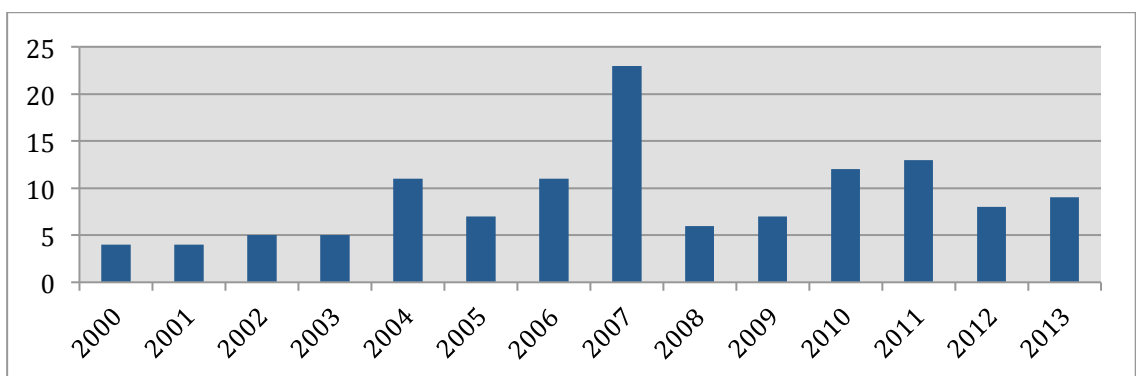


Abb. 5: Zusammensetzung des primären Analysekörpers nach Jahr (125 Artikel)

Zusätzlich zum Erscheinungsjahr wurden im ersten Codierprozess auch die Ressorts festgehalten, in denen die Artikel zu lebenslangem Lernen erschienen sind. Das Codieren dieser formalen Merkmale als Dokumentenvariablen diente dazu, das Datenmate-

rial „aufzubrechen“ und einen ersten Überblick über das Korpus zu gewinnen. Die Verteilung nach Ressorts im primären Analysekorpus (125 Artikel) zeigt, dass sich knapp ein Viertel der Artikel, die lebenslanges Lernen im Titel anführen, im Karriere-Ressort befinden. Gefolgt wird dies durch die Ressorts „Bildung“ (22 Artikel), „Chronik“ (16) und „Wirtschaft“ (12).

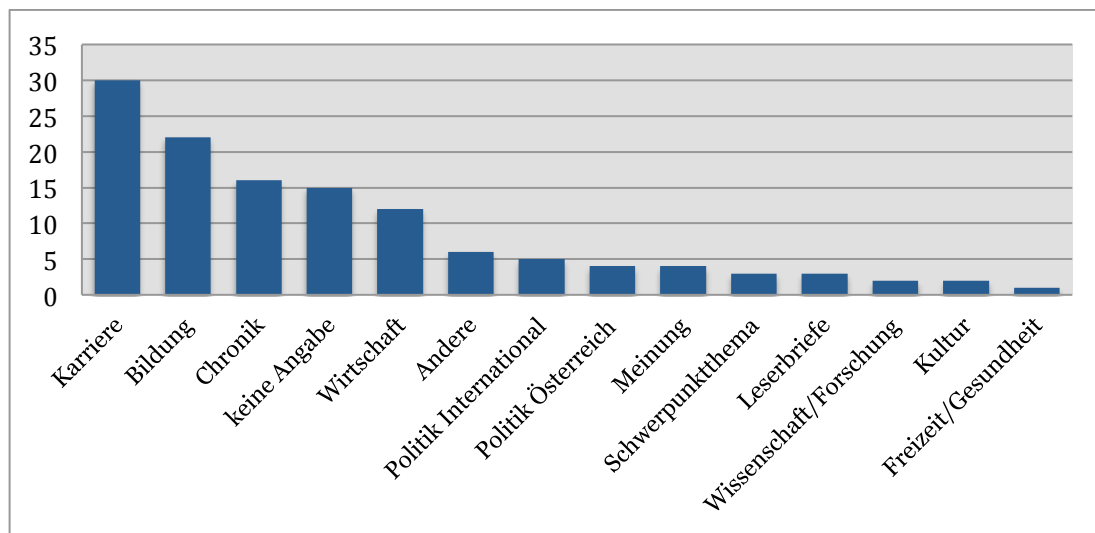


Abb. 6: Zusammensetzung des primären Analysekorpus nach Ressort⁴⁶

Die Artikel des primären Analysekorpus wurden auch im Hinblick auf die Textsorten codiert, wobei sich die Klassifikation nach der Beschreibung der Gattungen von Fasel (2008) richtet. Knapp Dreiviertel dieser insgesamt 125 Artikel werden demnach als informierende Darstellungsformen eingestuft. Darunter finden sich 60 Berichte, 17 Nachrichten und 16 Meldungen (wobei viele Artikel nicht streng dem „Prinzip der umgekehrten Pyramide“ folgen, das diese Textsorten klassischerweise charakterisiert, sondern meist auch durch erzählerische Elemente geprägt sind). Zudem zählen zu den informierenden Textsorten Portraits über Einzelpersonen, Unternehmen oder Bildungsinstitutionen (14 Artikel), vier Interviews sowie je eine Reportage und Magazinstory. Ein wesentlich geringerer Teil (insgesamt 9 Artikel) weisen einen meinungsäußernden Charakter (Kommentar, Betrachtung, Kritik) auf. Ebenfalls finden sich im Material drei Leserbriefe, die zwar keiner journalistischen Textgattung entsprechen, aber dennoch einen Teil des medienvermittelten Diskurses zum lebenslangen Lernen darstellen.

⁴⁶ Die angeführten Ressorts entsprechen den Angaben der jeweiligen Print- und Onlineartikel. Die Kategorie „keine Angabe“ erfasst demnach jene Artikel, für die keine Angabe des Ressorts vorliegt. Unter der Kategorie „Andere“ sind Artikel zusammengefasst, die in Beilagen veröffentlicht wurden bzw. in den Ressorts „Wissen“, „Verwaltung/Management/Recht“ und „Report“.

5.3.2.3 Feinanalyse

Nach der Codierung formaler Merkmale des Datenmaterials (Jahr und Ressort) und der Auswahl von 125 Artikeln für das primäre Analysekorpus (auf der Basis des Kriteriums „LLL im Titel/Untertitel“) ging es darum, die thematische Spannbreite des Diskurses zu erfassen. Die Feinanalyse hat die Funktion, das Material aufzubrechen, eine Fülle von Lesarten zu entwickeln und diese Lesarten zu Codes zu verdichten. Entwickelte Lesarten werden dann „direkt am empirischen Material bestätigt, verworfen oder weiterentwickelt“ (Bormann/Truschkat i.V.). Der Ablauf der Feinanalyse erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory, die in der Datenanalyse drei Phasen des Codierens unterscheidet: *offenes*, *axiales* und *selektives* Codieren (Strauss/Corbin 1996: 43 ff.). Der Begriff des Codierens bezeichnet die „begriffliche Verdichtung einzelner Textpassagen sowohl in analytisch-gliedernder wie auch in interpretierender Hinsicht“ (Keller 2013: 99). Als analytische Vorgehensweisen sind diese drei Codierphasen zwar voneinander getrennt, im Analyseprozess wurde jedoch zwischen offenem, axialem und selektivem Codieren hin- und hergewechselt. Im Zuge dieser Schritte verdichten sich die in (vorläufigen) Kategorien zusammengefassten Codierungen zu *thematischen Kategorien* (siehe Abschnitt 6.1), *Steuerungsmechanismen* (siehe Abschnitt 6.2) und zwei *Formationen des lebenslangen Lernens* (siehe Abschnitt 6.3).

Die einzelnen Schritte des Vorgehens werden im Folgenden detailliert beschrieben:

- 1) Der Prozess des *offenen Codierens* dient dazu, sich dem Datenmaterial thematisch anzunähern, Daten zu vergleichen und erste thematische Kategorisierungen zu erstellen. Diesem Vorgehen entsprechend wurden zu Beginn einzelne Artikel ausführlich und möglichst unvoreingenommen codiert und interpretiert, um ein breites Spektrum an Lesarten aufzubauen. Dabei wurde *sequenzanalytisch* (Keller 2008: 95) vorgegangen, indem einzelne Absätze paraphrasiert und Assoziationen dazu vermerkt wurden. Die ersten Analyseschritte erfolgten nicht computergestützt, sondern vorerst auf Papier. Diese Form eignete sich besser, um das Material in kleinteilige Sinneinheiten aufzubrechen, erste Deutungsideen zu gewinnen sowie Memos zu notieren.
- 2) Der weitere Analyseprozess erfolgte dann in MAXQDA, das die systematische Zuordnung von Codes zu einzelnen Sinneinheiten erleichtert und folglich eine bessere Organisation und Strukturierung von Codes zulässt. Auf der Basis dieser offenen Codierungen entstanden dann erste Entwürfe von *thematischen Kategorien* (siehe Abschnitt 6.1), von denen sich manche im Zuge des axialen Codierens verdichten ließen, während andere wieder verworfen oder umstrukturiert werden mussten. Ebenso wurden in diesem Prozess erste Annahmen zu *Steuerungsmechanismen* (Abschnitt 6.2) formuliert.

3) Das *axiale Codieren* diente dazu, die bereits entworfenen Kategorien und Subkategorien weiterzuentwickeln. Die Grounded Theory schlägt für diese Phase den Einsatz eines Codier-Paradigmas vor, das sich aus „Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996: 75) zusammensetzt. In der vorliegenden Arbeit wurde nicht gezielt nach diesem Paradigma kodiert, sondern es wurde eine eigene Vorgehensweise verfolgt: Für die Rekonstruktion der *Formationen des lebenslangen Lernens* (siehe Abschnitt 6.3) wurden induktiv aus dem Material sechs Elemente (Frame/zentrales Handlungsmotiv, Ursache, Handlungsziel, Verständnis von Lernen, Subjektkonstruktion und zeitlicher Bezug) entworfen. Entlang dieser Elemente kristallisierte sich die Charakteristik der *kompensatorischen* und *kompetitorischen* Formation heraus.

Die Rekonstruktion des thematischen Verlaufs des Diskurses kam vorerst ohne Codierparadigma aus. Nach dem Verfassen einer differenzierten und dichten Beschreibung der fünf *thematischen Kategorien und Subkategorien* wurden die Ergebnisse in der Tradition des *Framing-Ansatzes* weiterbearbeitet und insgesamt acht – den thematischen Kategorien entsprechende – Frames entworfen (siehe Abschnitt 6.1.6). Ein Frame besteht aus einer *Problemdefinitionen* sowie aus *Ursachen*, *moralischen Bewertungen* und *Handlungsempfehlungen* (Entman 1993: 52). Zum Teil überschneiden sich diese Elemente mit der Struktur des Codierparadigmas der Grounded Theory.

3) Das *selektive Codieren* zielt schließlich auf die Darstellung des zentralen Phänomens der Untersuchung in der Form einer beschreibenden Erzählung. Es geht um die Festlegung von Kernkategorien, in die andere Kategorien integriert sind, um das systematische Herausarbeiten und Validieren von Beziehungen zwischen Kategorien und um das Auffüllen von Kategorien (Strauss/Corbin 1996: 94). Die entstandenen Deutungsansätze konnte die Analyse weiterer Textausschnitte sukzessive reduzieren, bis sich wenige Deutungshypothesen durchsetzten. Die Methode des ständigen Vergleichs ermöglichte es, die gewonnenen Kategorien und Subkategorien weiter auszudifferenzieren und zu schärfen. Dazu wurden die für eine Kategorie codierten Vorkommnisse mit „vorhergehenden Vorkommnissen in derselben wie auch in anderen Gruppen, die zu der gleichen Kategorie codiert wurden“, verglichen (Glaser/Strauss 2010: 126).

4) Die Arbeit erfolgte mit einem offenen Datenkorpus. Dies bedeutet, dass während des Forschungsprozesses weitere Artikel aus dem gesamten Datenkorpus zur Feinanalyse hinzugezogen wurden, um die vorläufig entworfenen thematischen Kategorien und Subkategorien zu sättigen. Dazu wurde mit weiteren Daten versucht, eine maximale Differenzierung in den einzelnen Gruppen zu erreichen. Sobald sich die Beispiele wiederholten, die bisherigen Deutungshypothesen bestätigten und keine neuen Erkennt-

nisse lieferten, galt eine Kategorie als gesättigt (Glaser/Strauss 2010: 77). Teilweise fand hierfür eine vollständige Analyse der Artikel statt, partiell fokussierte die Untersuchung jedoch auch nur explizit für eine bestimmte thematische (Sub-)Kategorie relevante Textpassagen. Diese weiteren 25 Artikel finden sich im Anhang unter dem Punkt „Sekundäres Analysekorpus“.

Die einzelnen Zeitungs- und Zeitschriftenartikel sind Diskursfragmente, die gemeinsam den öffentlichen, medial vermittelten Diskurs zum lebenslangen Lernen konstituieren. Die Ergebnisse der Diskursanalyse, die im Ergebnisteil dargestellt werden, beziehen sich nicht auf einzelne Fragmente, sondern sind als text-übergreifende Formationen zu verstehen.

5.3.2.4 Framing

Wie Abschnitt 5.2 ausführt, fokussiert die vorliegende Arbeit im Hinblick auf die Framing-Forschung ausschließlich das Framing von Medieninhalten, d.h., es geht um die Frage, wie die Berichterstattung zum lebenslangen Lernen medial gerahmt ist. Beim Erfassen von Medienframes unterscheidet Matthes (2014: 39 ff.) vereinfacht vier Methoden, die die folgende Aufzählung kurz umreißt:

- Bei *qualitativen Zugängen* werden Frames meist induktiv aus dem Material gewonnen und ausführlich mit zahlreichen Textbeispielen beschrieben, ohne dass eine Quantifizierung der Ergebnisse stattfindet.
- Ein *manuell-holistisches Vorgehen* zielt auf die Codierung vorab definierter oder induktiv abgeleiteter holistischer Kategorien in Medientexten. Während bei deduktiven Zugängen „das Auftreten von a priori definierten Frames erhoben“ wird, werden Frames in induktiv angelegten Arbeiten „zumeist in einem ersten Schritt vom Forscher selbst an einer Auswahl des Untersuchungsmaterials generiert und anschließend quantifiziert“ (Matthes 2014: 40 f.).
- Im Gegensatz zu den ersten beiden Zugängen codieren *manuell-dimensionsreduzierte Verfahren* nicht gesamte Frames, sondern erfassen mittels Inhaltsanalyse einzelne Elemente, die sich schließlich, anhand von Verfahren wie z. B. der Clusteranalyse, zu einem Frame zusammenfügen.
- Bei *computerbasierten Zugängen* erfolgt eine meist quantitativ ausgerichtete, computergestützte Inhaltsthanalyse, auf deren Basis schließlich das gemeinsame Auftreten von Wörtern als Medienframe interpretiert wird.

Die vorliegende Arbeit wählte einen qualitativen Ansatz, wobei keine direkte Codierung der Frames in den Originaltexten stattfand. Stattdessen beruht die Frame-Rekonstruktion auf den dichten und umfangreichen Beschreibungen der – im Zuge der Feinanalyse verfassten – fünf *thematischen Kategorien* (Anpassung, Partizipation, Positionierung, Governance und Systematisierung). Als Leitkonzept für das Erfassen von

Medienframes diente die Framing-Typologie von Dahinden (2006: 210 ff.) mit fünf Basisframes und weiteren 15 Unterframes (siehe Abschnitt 5.2). Von den insgesamt acht, basierend auf der Berichterstattung zum lebenslangen Lernen rekonstruierten, Frames wurden drei induktiv erfasst und fünf deduktiv aus der Typologie von Dahinden abgeleitet. Diese acht Frames beschreibt Abschnitt 6.1.6 entlang der von Entman (1993, siehe Abschnitt 5.2) vorgeschlagenen Dimensionen *Problemdefinition*, *Ursache*, *Handlungsempfehlung* und *(moralische) Bewertung*.

6 Darstellung der Forschungsergebnisse

Die aus der Feinanalyse gewonnenen Ergebnisse sind in drei Abschnitte gegliedert. *Erstens* wird die thematische Spannbreite des Diskurses zu lebenslangem Lernen entlang von fünf *Kategorien* erfasst: Anpassung, Partizipation, Positionierung, Governance und Systematisierung. Aufbauend auf die dichte thematische Beschreibung des Diskurses werden acht entsprechende *Medienframes* (Wandel, Grundrechte, Mangel, Wettkampf, Öffentliche Verantwortung, Orientierung, Effektivität und Effizienz) rekonstruiert. *Zweitens* werden vier *Steuerungsmechanismen* beschrieben, die im Wesentlichen zur Verbreitung des Konzepts des lebenslangen Lernens genutzt werden: Verunsicherung, Appell, Stimulation und Auszeichnung. Der *dritte* Abschnitt stellt dann zwei wesentliche *diskursive Formationen des lebenslangen Lernens* vor: die kompensatorische und die kompetitorische Formation.

6.1 Beschreibung des thematischen Diskursverlaufs

Die Konstruktion des lebenslangen Lernens im Diskurs österreichischer Printmedien stellt sich entlang von fünf thematischen Kategorien dar, die anhand zusammenhängender Diskursgegenstände induktiv aus dem Material gewonnen und in Folge zu einer Kategorie wurden: *Anpassung, Partizipation, Positionierung, Governance* und *Systematisierung*. Zitate aus dem Medienmaterial dienen dabei als Illustration⁴⁷. Diese fünf thematischen Kategorien der diskursiven Formation sind auch im bildungspolitischen Feld sowie im wissenschaftlichen Fachdiskurs von Relevanz. In diesem Abschnitt geht es, neben der Präsentation der aus der Diskursanalyse des Medienmaterials gewonnenen Ergebnisse, auch darum, zu zeigen, inwiefern Konzepte aus der Bildungspolitik und Wissenschaft im Mediendiskurs gespiegelt bzw. in welcher Art neue Konstruktionen entwickelt werden, die mitunter auch konträr zu ersteren verlaufen.

Innerhalb der fünf genannten Kategorien lassen sich bestimmte Subthemen rekonstruieren, die als Interpretationsangebote für lebenslanges Lernen zur Verfügung stehen. Die Beschreibung der thematischen Kategorien enthält jeweils ein kurzes, in Folge ausdifferenziert dargestelltes und mit Auszügen aus dem Medienmaterial illustriertes Statement zum Kernthema. Ebenso erfolgt eine knappe wissenschaftliche und bildungspolitische Kontextualisierung der aus dem empirischen Material gewonnenen

⁴⁷ Die Hervorhebungen in den Zitaten aus dem Medienmaterial sind nicht in den Originaltexten enthalten, sondern in allen Fällen von der Autorin hinzugefügt, um die Prägnanz bestimmter Ausdrücke zu unterstreichen.

Daten. Einige diskursive Gegenstände tauchen in mehr als einer Kategorie auf, werden innerhalb dieser jedoch im Hinblick auf unterschiedliche Facetten aufgegriffen. Mit der Darstellung der Steuerungsmechanismen befasst sich im Anschluss Abschnitt 6.2. Dort, wo es jedoch dem Verständnis der thematischen Gestaltung der Diskurskategorie dient, weist die hier anschließende Beschreibung bereits auf diese Mechanismen hin.

Die folgende Grafik bietet einen Überblick über die rekonstruierten Kategorien mit den jeweiligen thematischen Subkategorien:

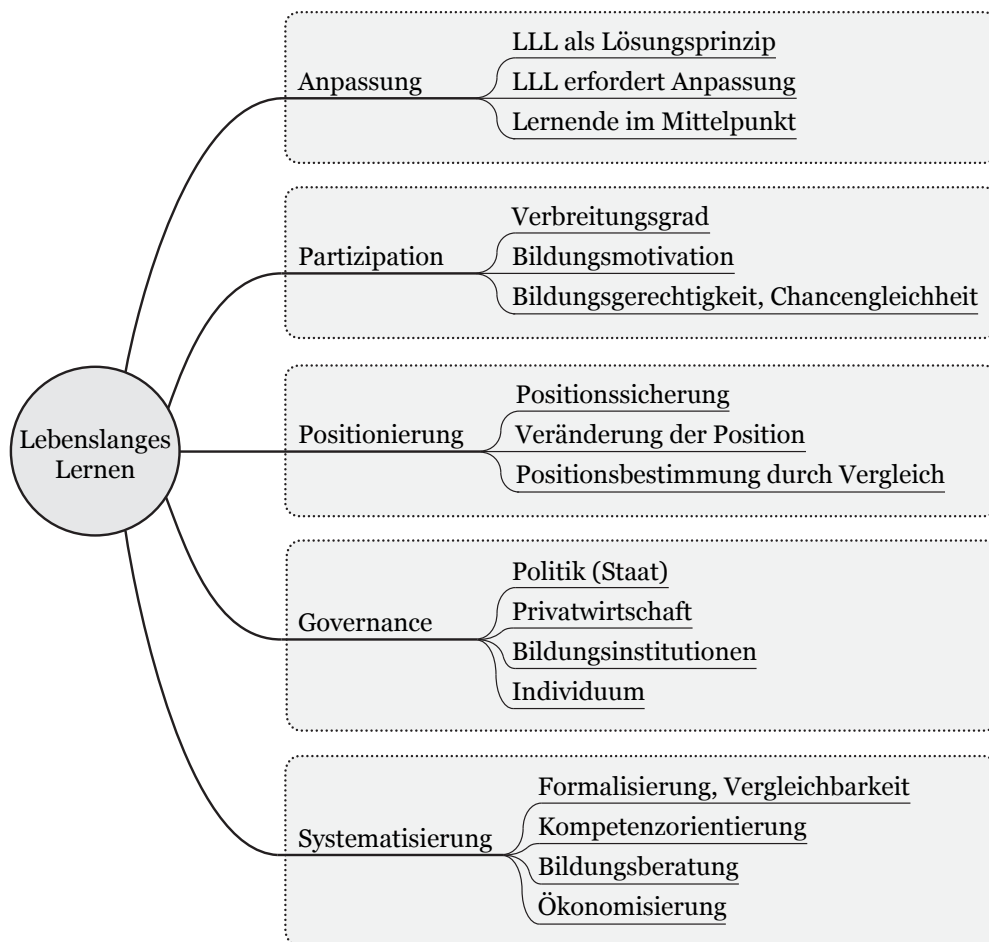


Abb. 7: Kategorien und Subkategorien zur Beschreibung des thematischen Diskursverlaufs

6.1.1 Anpassung

Der Diskursgegenstand „Anpassung“ beschreibt eine Handlungsstrategie, mit der auf ein ursächliches Problem reagiert werden soll. Folglich basiert auch die Argumentation vorwiegend auf der Logik von Problemursache und Lösungsvorschlägen. Als Problemursache tritt der aus der Globalisierung resultierende gesellschaftliche Wandel in Erscheinung, der sich zunehmend zu beschleunigen scheint und sich nicht oder kaum beeinflussen lässt. Wie auch in bildungspolitischen Dokumenten, wird lebenslanges Lernen in der medialen Berichterstattung vor dem Hintergrund des Wandels – als

Summe von globalisierungsbedingten Veränderungsanforderungen – diskursiv als Notwendigkeit konstruiert, die sowohl auf politischer, organisationaler wie auch individueller Ebene an Dringlichkeit zunimmt.

Dieser Modus der Anpassung an soziale und wirtschaftliche Veränderungen zeigt sich im Diskurs der Medien in zwei unterschiedlichen Varianten: Zum einen gilt lebenslanges Lernen als Prozess der Anpassung und damit als *Lösungsprinzip* für den Wandel. Zum anderen rekurriert die geführte Diskussion nicht immer direkt auf den Wandel als Problemursache, sondern löst in diesem Fall die Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen von der eigentlichen Ursache und konstruiert sie selbst als *Problem*, das Anpassung erfordert. Wenngleich diese Unterscheidung in der Argumentation eine sehr feine und auch im zweiten Fall der soziale Wandel als Problemursache immanent ist, so bleibt es doch eine relevante Differenzierung, weil dies als Hinweis darauf gedeutet werden kann, dass sich der Wandel zu einer Art allgemeinem Wissensbestand entwickelte, der keiner expliziten Nennung oder Erklärung mehr bedarf. Das Wissen um den sozialen Wandel setzt man voraus.

Der Medien-Diskurs problematisiert den Wandel als Herausforderung auf unterschiedlichen Ebenen, wobei er die Vehemenz des Wandels und den daraus resultierenden Anpassungsdruck durch eine dramatische Ausdrucksweise betont, z. B. von „gigantischen Herausforderungen im Bereich der Bildung“ (SN_20081205) spricht. Um diesen Veränderungen zu begegnen, drängt man auf eine notwendige *System- und Strukturanpassung* im Bildungsbereich:

[Mit dem lebenslangen Lernen] muss sich *das ganze Bildungssystem* auseinander setzen, nicht nur die Betriebe und die einzelnen Menschen. Statt am Alter wird es sich verstärkt an Bildungsstufen und Bildungsbereichen orientieren müssen. Das hängt damit zusammen, dass sich *die Gesellschaft gravierend gewandelt* hat: Wissen verdoppelt sich alle fünf bis zehn Jahre. Wir sind auf dem Weg zur Wissensgesellschaft, und das ist der dritte *große Paradigmenwechsel* nach der Sesshaftwerdung und Industriegesellschaft (Format_20060908)

Mit dem Ziel der Leistungssteigerung wird der „Umbau des nationalen Bildungswesens“ (diePresse.at_20040103) als notwendig erachtet:

Der *Wandel zur Wissensgesellschaft* braucht in Österreich mehr Struktur, mehr Unterstützung und vor allem mehr Beachtung. (...) Und vor dem Hintergrund einer Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“ – so ist es im Weißbuch nachzulesen – müsse das Land vor allem ein *leistungsfähiges Bildungssystem* ins Zentrum seiner Bemühungen stellen (derStandard.at_20060329).

Als wichtige Funktion des Bildungssystems steht die Förderung der sozialen Durchlässigkeit im Vordergrund. Bildung stellt hier die „wesentliche Möglichkeit für einen *sozialen Aufstieg*“ dar, weshalb auch die „Durchlässigkeit der Systeme in alle Richtungen

verbessert werden“ (DerStandard_20110219) müsse, wie folgendes Statement des Präsidenten der Österreichischen Wirtschaftskammer verdeutlicht:

„Das System muss durchlässiger werden“, fordert Leitl. „Ein Mittelschüler muss die Möglichkeit haben, Werkmeister zu werden, und ein Lehrling Hochschulprofessor.“ Man müsse jedem Menschen die Möglichkeit geben, das zu lernen und das zu werden, wovon er innerlich überzeugt sei (Format_20071005).

Auch WIFI Österreich Institutsleiter Michael Landertshammer betont in einem Format-Interview den dringenden Bedarf nach einer Bildungsreform im Sinne der stärkeren Durchlässigkeit:

Mit der neuen Regierung wird eine Schulreform absolut notwendig sein. Es darf in einem Bildungssystem *keine Sackgassen* geben. Wenn ich eine Lehre mache, muss mir auch eine Universität offen stehen und vice versa (Format_20060908).

Neben der Ebene des Bildungssystems ist die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens eng an die Thematik der zunehmenden Flexibilisierung des Arbeitsmarkts geknüpft. Darin zeigt sich auch die Normativität des lebenslangen Lernens im Sinne eines Wertbezugs bzw. moralischen Leitbildes („Gute Unternehmen...“). In der folgenden Aussage von Wolfgang Loinger, Personalchef bei Egger Österreich, zeigt sich die Evidenz des engen argumentativen Zusammenspiels zwischen Wandel, Anpassung und Handlungsempfehlung im Hinblick auf lebenslanges Lernen:

Die Welt um uns verändert sich rasant. Dementsprechend verändern sich auch permanent die Anforderungen, die an uns gestellt werden. Deshalb ist es *wichtig, sein ganzes Leben lang zu lernen*. Dabei sollte man *Lernen und Arbeiten nicht voneinander trennen*. Gerade über neue, herausfordernde Aufgaben entwickelt man sich weiter. *Gute Unternehmen* wissen das und bieten ihren Mitarbeitern entsprechende Rahmenbedingungen (KronenZeitung_20110507).

Die Normativität des lebenslangen Lernens wird durch die zahlreiche Verwendung des Imperativs unterstrichen, aber auch durch gezielte Kritik an nicht-konformem Verhalten (geringe Weiterbildungsbeteiligung) bzw. unzulänglichen Rahmenbedingungen, wie die folgenden zwei Beispiele illustrieren:

Die Österreicher, denen oft ein gewisses Phlegma nachgesagt wird, lassen sich gerne bitten. Und auch wenn sich langsam herum spricht, dass ein Arbeitsplatz künftig nur in den seltensten *Fällen* vom Einstieg direkt nach der Ausbildung bis zur Pension bestehen bleibt, ist es nicht so, dass allen Anbietern von Weiterbildungskursen und Förderungen die Anmeldeformulare aus der Hand gerissen werden (diePresse.at_20030920-2).

In Massenveranstaltungen, die Folgeerscheinung der universitären Struktur, des Personalmangels und des Studien-Plans sind, könnten die Studierenden aber „außer mitschreiben nichts lernen“. Die *kommunikativen* Fähigkeiten, die für die heutige flexible Arbeitswelt besonders erforderlich seien, können unter solchen Bedingungen

nicht gefördert werden. Der Professor spürt, wie die Angst unter den Studierenden wächst, nach dem Abschluss eine Arbeit zu finden (diePresse.at_20040103).

Die Anpassungsfähigkeit des Individuums an den sozialen Wandel wird als Kompetenz und Vorteil herausgestrichen, die der Einzelne insbesondere mit Blick auf den Arbeitsmarkt erwerben und weiterentwickeln soll: „Im Ausland zu studieren erweitert die Fähigkeiten der Menschen, sie entwickeln sich in ihrer Persönlichkeit und werden anpassungsfähiger“, so die Kommissarin. Zudem steige die ‚Employability‘, also die Arbeitsmarktfähigkeit, der Studenten“ (derStandard.at_20120516). Erworbenes Wissen wird in der Logik der Ökonomie gehandelt, was sich im folgenden Interviewausschnitt zeigt: „Wissen wird also zum entscheidenden *Produktionsfaktor*? Walter: Untersuchungen zeigen, dass die *Steigerung der Lesefähigkeit* um ein Prozent eine *Erhöhung der Arbeitsproduktivität* um 2,5 Prozent bringt“ (Format_20060908).

Die Transformation des Individuums zum lebenslang lernenden Subjekt wird im Angesicht des gesellschaftlichen Wandels als unausweichliches Partizipations- und Überlebensprinzip konstruiert. Besonders bei der Gruppe der Älteren bestünde hier die Gefahr einer Ausgrenzung aus dem Erwerbsleben, da sich alles zwischen Schicksalshaftigkeit und Eigenverantwortung abspiele:

Roman Valent hat es trotzdem erwischt. Mit 50 Jahren wurde er als Referatsleiter im Zentraleinkauf im Zuge eines Managementwechsels einfach auf die Straße gesetzt. (...) Unzählige Bewerbungsschreiben inklusive Absagen folgten in den folgenden Jahren. Heute mit 57 ist er stolzer Initiator der Plattform „Generation 45plus“, die er bisher ehrenamtlich betrieben hat. (...) „Lebenslanges Lernen darf daher kein Schlagwort sein. Schließlich verändern sich die Anforderung im Beruf ständig. *Man muss sich anpassen können und lernwillig sein*“, fügt Wehr hinzu. (Kurier_20120223).

Darüber, ältere Menschen möglichst lange aktiv ins Berufsleben einzubinden bzw. erneut in den Arbeitsmarkt zu integrieren, herrscht im Diskurs Konsens, das heißt, diese Ansicht bleibt unhinterfragt. In diesem Zusammenhang wird auch an Unternehmen appelliert, die mit entsprechenden Arbeitsmodellen und Förderprogrammen einen Beitrag leisten können und sollen, während man zugleich ein mangelndes Engagement kritisiert. Unter dem Titel „Zitternd in die Pension“ thematisiert ein Format-Artikel aus dem Jahr 2008 Arbeitsmarktchancen und Pensionszahlungen für Ältere. Im folgenden Ausschnitt wird sowohl Kritik an unzureichenden Chancen in Unternehmen geübt, wie auch die vorbildhafte Handlungsweise einiger Firmen beschrieben:

Denn „einen funktionierenden Arbeitsmarkt für ältere Menschen gibt es in Österreich nicht“, beklagt auch Münz. Will heißen: *Die Unternehmen geben Älteren kaum Jobs*. Ganz im Gegenteil: *Sie animieren sie zum Verlassen des Unternehmens*. (...) Es gibt aber auch positive Beispiele. So hat der Linzer Stahlhersteller voestalpine im Herbst 2003 das LIFE-Programm gestartet. Zum eigenen Vorteil: Um

dem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften zuvorzukommen, setzt das Unternehmen auf *lebenslanges* Lernen genauso wie auf flexible Arbeitszeitmodelle und lebensphasengerechte Arbeitsplatzgestaltung. Ältere Arbeitnehmer bleiben damit länger leistungsfähig (Format_20080606).

Um „die Älteren länger im Erwerbsleben“ (svz_20121108) zu halten, sind nicht nur die betroffenen Personen selbst, sondern auch die Unternehmen angehalten, Maßnahmen für lebenslanges Lernen zu ergreifen und die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zu fördern:

Das soll mithilfe von „lebensphasenorientierten Arbeitsmodellen“ und einer besseren betrieblichen Gesundheitsvorsorge geschehen. Schon jetzt gibt es verschiedene Modelle der Altersteilzeit, die aber noch ausbaufähig wären. Salzburgs Unternehmen sollen auch das lebenslange Lernen ihrer Mitarbeiter im Auge haben (svz_20121108).

Der Umgang mit dem sozialen und wirtschaftlichen Wandel und die Verankerung des lebenslangen Lernens als gesellschaftliches Prinzip erfordern auch eine *Anpassung an die Lernenden*. Diese Argumentation folgt direkt einem Kernthema des „Memorandums über Lebenslanges Lernen“, in dem festgehalten ist „dass im Mittelpunkt von Lehren und Lernen der Einzelne mit seinen individuellen Bedürfnissen stehen muss“ (EU Kommission 2000: 7). Diese Herausforderung findet in einer einheitlichen Rhetorik seinen Ausdruck, indem z. B. davon gesprochen wird, dass es nötig sei, sich auf die „Bedürfnisse der Lernenden zu fokussieren“ (Format-20071005), „bedürfnisgerechte Angebote“ (DiePresse_20091205), „ein auf die Bedürfnisse der Lehrer zugeschnittenes, wissenschaftlich fundiertes Trainingsprogramm“ (derStandard.at_20070327) zu entwickeln oder „Lernende in den Mittelpunkt“ (derStandard.at_2006032, Wirtschaftsblatt_20050217) zu stellen.

Die Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden ist eng an das Thema der Diversität in der Gesellschaft gekoppelt: „Dazu müsse man Angebote entwickeln, die von Menschen mit unterschiedlichster Bildung und Herkunft in Anspruch genommen werden können“ (DiePresse_20091205). Wenn es um die Angleichung an spezielle Lernbedürfnisse geht, fokussiert man häufig ältere Menschen als besonders zu berücksichtigende Zielgruppe. Im Vordergrund steht, wie bereits weiter oben an einigen Beispielen gezeigt, der möglichst lange Verbleib im Berufsleben. Im Zusammenhang damit steht eine Hintergrundkonstruktion von älteren Menschen, die darauf basiert, dass Personen mit zunehmendem Alter unflexibler werden und ihre Fähigkeit, auf Veränderungen rasch zu reagieren, abnimmt. Die folgende Textstelle versucht, diese pauschalen Vorstellungen über ältere Menschen kritisch herauszufordern:

Es liege die größte Herausforderung für Firmen darin, die Fähigkeiten Älterer zu richtigen ‚Assets‘ im Unternehmen zu machen und dafür alle Weiterbildungsmaßnahmen anzuschneiden. (...) Zudem gehe es *ganz* wesentlich um eine *Befreiung*

des Alterns von seinen Defizitbildern. Mythen über das Nachlassen praktisch aller Fähigkeiten ab spätestens 50 gibt es ja reichlich zu entstauben (DerStandard_20100109).

Zudem wird über das Thema des Lernens älterer Menschen die Herausforderung einer zielgruppenorientierten Didaktik thematisiert. Da sich Lernfähigkeit und die Art zu Lernen im Laufe des Lebens durch innere und äußere Einflüsse verändern und ältere Menschen zunehmend in den Fokus der Weiterbildung geraten, steigt auch die Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten für diese Zielgruppe. Brünner (2008: 56) hält fest, dass sich eine altersgerechte Didaktik insbesondere durch Anschlusslernen auszeichnet, d. h., dass es sich an alltägliche Lernstrategien anfügt und Lernen an die Erfahrungen der Teilnehmenden anknüpft. In diesem Zusammenhang werden Lehrende wie auch Bildungsinstitutionen zu einer Anpassung an die Bedürfnisse älterer Lernender aufgerufen:

„Man muss die Teilnehmer *dort abholen, wo sie sich befinden*. Ältere Mitarbeiter suchen nach dem Puzzlestein, den sie in etwas einsetzen können, das sie schon haben“. Dazu gehöre, das jeweilige Vorwissen in *Erfahrung* zu bringen, was für Trainer weitaus anspruchsvoller sei, als nach dem Gießkannenprinzip zu lehren (DiePresse_20071117).

Und auch das Interesse Älterer an Weiterbildungsmaßnahmen hat zwar zugenommen, aber noch viel zu wenig. Hier gibt es auch für die Bildungseinrichtungen noch *Handlungsbedarf*, denn *Ältere haben einen anderen Zugang* (derStandard.at-Print_20130119).

Die hier beschriebene Hintergrundkonstruktion des Wandels, an den es sich anzupassen gilt, zeigt sich auch in bildungspolitischen Dokumenten. Bereits in den frühen 1970er-Jahren findet man einen veränderten Bildungsbegriff, der nicht mehr primär auf die Formung des Menschen im Kontext seiner Kultur abzielt, sondern sich vor allem auf Bildung als „agent of change operating at three different levels: individual, society and culture“ (Europarat 1973: 5 f.) bezieht. In einer sich verändernden Gesellschaft genügt es demnach nicht mehr, wenn Bildung sich einfach auf die Entwicklung des Selbst bezieht („know how to be“), sondern sie muss auch die Fähigkeit der Anpassung und Weiterentwicklung des Selbst („know how to become“) in einer unsicheren Zukunft vermitteln (Europarat 1973: 7). Während Arbeitslosigkeit traditionell an ein zu geringes Angebot an Arbeitsplätzen gekoppelt war, wird ab den 1970ern die Anpassungsfähigkeit (z. B. an technologische Anforderungen) als das für das Individuum entscheidende Kriterium für die Sicherung von Arbeitsplätzen konstruiert (Europarat 1973: 8 f.). Damit verschiebt sich die Verantwortung für die Sicherung von Arbeitsplätzen vom Staat auf das Individuum. Rothe spricht in diesem Zusammenhang von einer „Naturalisierung gesellschaftlicher Prozesse (...), aus der letztlich eine Rhetorik der

Notwendigkeit und der Anpassung resultiert“ (2011: 291 f.). Dass die sozialen und wirtschaftlichen Umbrüche in der Gesellschaft den Menschen neue kognitive Kompetenzen im Hinblick auf ihre Anpassungsfähigkeit abverlangen, thematisierte Mitte der 1990er-Jahre das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (EU Kommission 1995: 7) und später das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (EU Kommission 2000: 5 f.) (siehe Abschnitt 2.1.5). In ihrer Analyse bildungspolitischer Dokumente argumentiert Rothe, dass aus dem sozialen und wirtschaftlichen Wandel zunehmend individuelle Anpassungsaufgaben resultieren und „gesellschaftliche Problemlagen“ individualisiert werden. Gesellschaftliche Probleme rekonstruiert sie als Lernprobleme, die „durch Lernen und die Veränderung individueller Dispositionen zum Lernen gelöst werden“ sollen (Rothe 2011: 292 f.).

6.1.2 Partizipation

Die Beteiligung am lebenslangen Lernen wird im Diskurs oft anhand statistischer Werte ausgewiesen und es werden Vergleiche im diachronen Verlauf sowie zwischen Ländern gezogen. Generell bezieht sich die thematische Kategorie „Partizipation“ auf Aussagen über die Beteiligung am lebenslangen Lernen, wobei ein enger Bezug zum Thema Chancengleichheit im Bildungssystem besteht und sich zeigt, dass der Beteiligungsgrad als von der sozialen Zugehörigkeit und vom Alter abhängig erscheint. Zwar hat die Beteiligung am lebenslangen Lernen insgesamt zugenommen, zugleich zeigt sich, dass Möglichkeiten des Zugangs zu Bildung und Bildungschancen in der Gesellschaft weiterhin ungleich verteilt sind.

Der Matthäus-Effekt im Sinne von „Wer hat, dem wird gegeben“ schlägt sich auch im Mediendiskurs nieder. Auffallend ist, dass *Chancengleichheit* und Bildungsbeteiligung sehr stark auf der Ebene des Einzelnen thematisiert werden, wobei als zentrales Kriterium für Partizipation die individuelle Bildungsmotivation hervortritt, die mit den akkumulierten Abschlüssen steigt: „Die LLL-Angebote werden derzeit vor allem von Personen mit höherem Bildungsgrad in Anspruch genommen, die ohnehin schon über eine *positive Einstellung zum Lernen* haben [sic!], dementsprechend *motiviert* sind und auch schon über erfolgreiche Lernstrategien verfügen“ (Wirtschaftsblatt_20080222). Als Grund für die Beteiligung gilt demnach der „Wille zum Wissen“, der sich im „Interesse“, in einer „positiven Einstellung“ und „hohen Lernbereitschaft“ ausdrückt. Dieser Zusammenhang zwischen erreichtem Bildungsstatus und der *Bildungsmotivation* tritt im Diskurs in verschiedenen Varianten und meist sehr explizit in Erscheinung. Festgehalten wird z. B., wer „eine geringe Erstausbildung besitzt, sei derzeit kaum bereit, sich weiterzubilden“ (diePresse.at_20041127). Diese Tendenz droht die Problematik einer

zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung in Bildungsreiche und -arme zu verstärken, da „[a]uffallend ist, dass sich vor allem jene für Weiterbildung interessieren, die ohnehin schon hochgebildet sind“ (Kurier_20080920-2). Die Bildungswissenschaftlerin Christiane Spiel beobachtet im sozialen Gefüge eine „aufgehende Schere“, denn „gut Gebildete nehmen Angebote wahr und lernen dazu, die schlecht Gebildeten nicht“ (DerStandard_20051109). Zurückzuführen sei dies auf Bildungserfahrungen in jungen Jahren: „Wer sich in der Schule schwer getan habe, bilde sich noch weniger gern weiter“ (DerStandard_20051109).

Die Notwendigkeit einer höheren Durchlässigkeit im Bildungssystem konkretisiert sich unter anderem im ungleichen Zugang zum Hochschulsektor, denn die soziale Zugehörigkeit ist ein bedeutender Einflussfaktor für die Partizipation im tertiären Bildungsbereich:

Obwohl das bereits lange bekannt ist, sind es immer noch vorwiegend *Kinder aus den bildungsaffinen Elternhäusern*, die an den österreichischen Unis und Fachhochschulen studieren. (...) Generell *müssten* sich die Hochschulen aber weiter öffnen, um sich eines weiteren Spektrums bedienen zu können, mahnte Michael Gaebel von der European University Association. Dem konnte auch Helmut Holzinger, Präsident der Fachhochschulkonferenz, etwas abgewinnen. Gerade im Fortbildungsbereich habe auch er den Eindruck: „*Wer hat, dem wird gegeben.*“ Denn viele der Fortbildungsangebote an Unis und Fachhochschulen sind gebührenpflichtig – und damit *nicht für alle sozialen Schichten zugänglich* (DiePresse_20111017).

Einerseits findet sich eine pauschale Verknüpfung zwischen der Beteiligung am lebenslangen Lernen und dem bestehenden Bildungsniveau des Individuums („Menschen mit höherer Ausbildung sind auch bei der Weiterbildung aktiver“, WienerZeitung_20020313), zum anderen werden bestimmte Berufsgruppen im Vergleich als besonders weiterbildungsaffin oder -resistent beschrieben:

Auch die Antworten auf diese Frage zeigen, dass sich vor allem *Leitende Angestellte* und *Beamte* um eine ständige Erweiterung ihrer Kenntnisse bemühen. Hohe Lernbereitschaft gibt es auch bei *selbstständigen Unternehmern* und Angehörigen *freier Berufe*, *überdurchschnittlich* auch noch bei *einfacheren Angestellten* und *Beamten*. Die geringsten Anstrengungen zur Weiterbildung unternehmen demnach die *ungelernten Arbeiter* (WienerZeitung_20021108).

Laut einer Studie von Imas-International halten 73 Prozent der Österreicher ständige Weiterbildung für wichtig. Am stärksten überzeugt sind Personen mit ohnehin überdurchschnittlichem Wissen wie *Akademiker* und *Führungskräfte* (Kurier_20021109).

Neben dem formalen Bildungsniveau zählt auch das Alter als relevanter Faktor für Bildungsbeteiligung, wobei gerade die Kombination aus „niedriger Abschluss“ und „ältere Menschen“ als besonders problematisch hervorgehoben wird:

Blum leitet das Projekt „Sicht-Wechsel“, das gemeinsam mit Salzburger Betrieben Maßnahmen erarbeitet, um die Chancen für Frauen über 45 im Arbeitsmarkt zu erhöhen. Die Daten zeigen auf, dass *Niedrigqualifizierte* und *über 45-Jährige* sehr schlecht abschneiden. *Besonders* bei *Frauen* nehmen Weiterbildungen in der zweiten Lebenshälfte ab. SN_20070316

Lebenslanges Lernen kann als Intervention gegen soziale und berufliche Ausgrenzung gesehen werden, von der vor allem jene bedroht sind, die „nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen und die für erfolgreiche Lernprozesse notwendigen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind“ (Kolland 2008: 200). Eine signifikante Anzahl an Älteren zählt zur Gruppe der sogenannten Niedrigqualifizierten und gilt damit als besonders exklusionsgefährdet. So verfügen zwei Drittel der über 65-Jährigen in Österreich über einen Bildungsabschluss, der deutlich unter dem durchschnittlichen Abschluss der 15- bis 65-Jährigen liegt (Kolland 2008: 200). Für diese Gruppe werden gezielte Interventionen insbesondere im Bereich der arbeitsmarktrelevanten Weiterbildung als notwendig erachtet: „Um eine breitere Zielgruppe zu erreichen, fordert Leitl steuerliche Vergünstigungen für Weiterbildung in Unternehmen. Der Bildungsfreibetrag solle – für *ältere* und *gering qualifizierte Arbeitnehmer* – von derzeit 20 auf 40 Prozent angehoben werden“ (WienerZeitung_20070119). Eine höhere Beteiligung an Bildungsprozessen erachtet der Diskurs auch als Chance für die aktive Lebensgestaltung und gesellschaftliche Integration älterer Menschen:

Man möchte ältere Menschen ermutigen, *aktive Mitgestalter* in der Gesellschaft zu werden oder zu bleiben, und ihr Selbstvertrauen zum Lernen im Alter stärken. Der Übertritt in die Pension soll so erleichtert werden. Gleichzeitig sollen *Menschen ab 50 motiviert werden*, die sogenannte dritte Lebensphase *aktiv* zu planen. Und sie sollen sich ihrer Ressourcen und – formal und informell erworbenen – Kompetenzen bewusst werden. Das helfe vor allem Leuten mit weniger formeller Vorbildung, ihre Schwellenangst vor Weiterbildung zu überwinden, sagt Projekt-Koordinatorin Charlotte Strümpel (WienerZeitung_20101214).

Die Aktivierung von Individuen mit dem Ziel, eine höhere Partizipation am lebenslangen Lernen zu erreichen, manifestiert sich sprachlich als Unterstützung („Die Arbeiterkammer Niederösterreich *greift* Arbeitnehmern, die sich weiterbilden wollen, auf mehrere Arten *unter die Arme*“, Kurier_20090419) und Stimulation: „Ab 2007 will die EU Schüler und Erwachsene vermehrt in ein anderes europäisches Land *locken*“ (Kurier_20060916) und „Jetzt wird eifrig nach solchen Fachkräften gesucht, werden *finanzielle Zuckerln* gepackt, um Interesse zu wecken“ (OON_20010719). Noch stärker zeigt sich die Aktivierung aber als Forderung, die sich in physischen Metaphern ausdrückt: „Projekt will zu lebenslangem Lernen und Freiwilligenarbeit im Alter *anspornen*“ (WienerZeitung_20101214) oder „Um im Beruf voranzukommen, braucht es

manchmal nur einen kleinen *Kick*, und diesen wollen wir mit diesen öffentlich anerkannten Lehrgängen geben“ (DerStandard_20110219).

Aus- und Weiterbildung sowie kontinuierliches Lernen entwickelten sich in der Wissensgesellschaft zu den entscheidenden Einflussfaktoren für „die langfristigen Lebenschancen der Mitglieder der Gesellschaft“ (Kolland 2008: 195) und bestimmen in erheblichem Maße über berufliche Karriereperspektiven, die alltägliche Lebensführung, politische Partizipation und Wertorientierungen. Dies betrifft alle Gesellschaftsmitglieder. Zwar sind in den europäischen bildungspolitischen Programmen zum lebenslangen Lernen sowie auch in der österreichischen LLL:2020 Strategie die Erhöhung von Chancengleichheit und die Reduktion von Bildungsungleichheiten als Ziele formuliert, in der Realität zeigt sich die Situation in den vergangenen fünfzehn Jahren jedoch weitgehend unverändert. Demnach stiegen insgesamt zwar sowohl das Angebot wie auch die Beteiligung an Weiterbildungsprogrammen – insbesondere dort, wo konkrete Berufsaufstiegsmöglichkeiten zu erwarten sind – die Bildungs- und Chancenungleichheit wurde dadurch jedoch kaum abgebaut (Gruber 2008: 34). Das Muster blieb weitgehend das gleiche: Diejenigen, die bereits über eine hohe formale Bildung verfügen, sind auch im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung am aktivsten, während jene mit geringen formalen Abschlüssen eine niedrige Beteiligungsquote aufweisen. Darin zeigt sich eine Veränderung des gesellschaftlichen Klimas: stärker als früher, die Ungleichheit nun als individuelles Problem zu konstruieren und nicht mehr in Zusammenhang zu setzen mit „der früher beklagten Unterdrückung und Benachteiligung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft“ (Gruber 2008: 43). Die mangelnde Motivation und Partizipation wird damit dem Individuum angelastet, das seiner Verantwortung, die ihm gebotenen Chancen wahrzunehmen, nicht nachkommt. Zudem implizieren die zahlreichen Bemühungen, die oftmals aus einem Ungleichgewicht von Chancen im formalen Bildungssystem entstandenen Bildungsungleichheiten, durch Lernprozesse im Erwachsenenalter auszugleichen, dass die Versäumnisse des staatlichen Bildungswesens später durch private Institutionen kompensierbar wären.

Rothe (2011: 355 ff.) zeigt, dass sich in bildungspolitischen Dokumenten zum lebenslangen Lernen die Terminologie, mit der gleiche Chancen im Bildungsbereich thematisiert werden, verändert hat. Unter den drei von ihr genannten begrifflichen Variationen lösten die Bezeichnungen „Chancengerechtigkeit“ und „Bildungsgerechtigkeit“ den Begriff der „Chancengleichheit“ ab. Mit dieser Verschiebung zeichnen sich nach Rothe (2011: 389) „Veränderungen der Vorstellungen ab, wie der Zugang zu Bildungschancen gesellschaftlich geregelt werden soll“ und es zeigt sich eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von der strukturellen Dimension hin zur individualisierten Regelung des Zugangs zu Bildung. Demnach wird zwar „der Gedanke des Ausgleichs von Benachteiligung

gungen nicht aufgegeben“, jedoch „der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten an die Bedingungen einer entsprechenden Begabung und Leistungsfähigkeit geknüpft und mit bestimmten Verpflichtungen hinsichtlich individueller Anstrengungen für den Bildungserfolg verbunden“ (Rothe 2011: 390). Zudem ist für Rothe mit der Ablöse des Begriffs der Chancengleichheit eine beinahe Unmöglichkeit verbunden, die „Ungleichheit von Bildungs- und Lebenschancen zu skandalisieren“ und den Einfluss von Bildung und Bildungsinstitutionen auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit herauszustreichen. Zwar zeigt sich diese Verschiebung der Begriffe im Mediendiskurs nicht⁴⁸, die Tendenz der Verantwortungsverlagerung vom Bildungssystem auf das Individuum ist jedoch auch im Medienmaterial evident. Der Fokus verlagert sich von einem systemisch-institutionellen Problem, zu einem Problem bestimmter sozialer Gruppen.

Vor dem Hintergrund des Symbolischen Interaktionismus ist anzunehmen, dass pauschale Subjektkonstruktionen wie „Niedrigqualifizierte“ oder „Hochgebildete“ und dementsprechend kommunizierte Rollenerwartungen im Bildungssystem, die sich im Diskurs festigen, einen realen Einfluss auf das Bildungsverhalten ausüben. In ihrer Auseinandersetzung mit Karriereverläufen im Wissenschaftssystem erkennen Zuckerman und Merton ein Bias „zugunsten der Belohnung frühreifer Leistungen“ (2010: 294) und zeigen, dass die Position, die das institutionelle System bestimmten Personen zuweist, einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung hat und sich folglich – im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung – im Verhalten niederschlägt:

Denn die meisten von uns, und nicht nur die sogenannten „außengeleiteten Menschen“ unter uns, neigen die meiste Zeit dazu, das Bild ihres Selbst – und damit auch die Vorstellung, die sie von ihren Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten haben – als Antwort auf das Bild zu entwickeln, das andere von uns zu haben vorgeben. Und in besonderem Maße sind es jene Bilder, die institutionalisierte Autoritäten von uns zeichnen, die in sich selbst erfüllende Vorstellungen münden (Zuckerman/Merton 2010: 294).

Neben dem Schwerpunkt *Chancengleichheit* und der im Zusammenhang damit verfolgten *Aktivierung* in der Kategorie „Partizipation“ kommen in der Berichterstattung zahlreiche Aussagen zum *Verbreitungsgrad* des lebenslangen Lernens vor. Zum Sichtbarmachen der Weiterbildungsbeteiligung dient häufig das Heranziehen statistischer Daten. Die hohe Bereitschaft und Partizipation am lebenslangen Lernen werden als positive Entwicklung hervorgehoben und Bildungseinrichtungen weisen Teilnehmerzahlen als Erfolgskriterien aus: „100.000 Bildungsbürger nutzten 1.758 Veranstaltungen des

⁴⁸ Die Suche nach Begriffsvariationen „chancengleich“ (72 Treffer), „chancengerecht“ (8 Treffer) und „bildungsgerecht“ (3 Treffer) im gesamten Datenkorpus (2068 Dokumente) ergab insgesamt 83 Treffer in 64 Dokumenten und zeigte, dass der mit Abstand am weitesten verbreitete Begriff „Chancengleichheit“ ist.

Salzburger Bildungswerkes, weitere 340.000 besuchten die vom Bildungswerk betreuten Orts-, Fach- und Regionalmuseen: Zufrieden konnte die Bildungseinrichtung kürzlich bei ihrer Kuratoriumssitzung Bilanz über das Vorjahr ziehen“ (svz_20060704). Die folgende Textstelle vermittelt eine hohe gesellschaftliche Durchdringung mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens („aktueller denn je“, „boomt“, „schon Realität geworden“), obwohl der erste Satz eine eher mäßige Beteiligung ausdrückt:

Jeder Fünfte nimmt hierzulande Weiterbildungsangebote wahr. Man lernt nie aus. Diese uralte Volksweisheit wurde in den vergangenen Jahrzehnten wieder modern und ist heute aktueller denn je. Erwachsenenbildung in Österreich boomt und das allorts propagierte „lebenslange Lernen“ ist vielerorts schon Realität geworden (Kurier_20080920-2).

Häufiger jedoch wird die mangelnde Beteiligung bzw. die Diskrepanz zwischen dem Bildungswillen und dessen Realisierung als problematische Entwicklung skizziert: „Alle sprechen davon, aber nur wenige tun es: Die Rede ist vom lebenslangen Lernen“ (Kurier_20021109) oder „Die permanente Weiterbildung wird zwar von fast zwei Dritteln der Österreicher als wichtig eingestuft, doch nur eine Minderheit setzt diesen Vorsatz auch in die Tat um“ (WienerZeitung_20021108). Der folgende Artikel geht auch den Hintergründen der geringen Beteiligung nach:

Ein Drittel schließt die Teilnahme an einer Weiterbildung in den kommenden Jahren kategorisch aus, *knapp jeder Zweite nimmt sich dies jedoch zumindest als Vorsatz vor* – insbesondere jüngere Personen und Personen mit höherer Bildung. [...] Diejenigen Erwerbstätigen, die keine Weiterbildung im kommenden Jahr planen, geben vor allem an, dass die *Notwendigkeit* dafür nicht gegeben sei. Als weitere Gründe werden die Zufriedenheit mit der eigenen Ausbildung genannt, die fehlende Zeit und der fehlende finanzielle Spielraum für die Kosten einer Weiterbildung (News_20130113).

Im Zusammenhang mit der Darstellung dieser Zahlen scheint es wichtig zu erwähnen, dass offizielle Statistiken „nicht bloß analytische Merkmale des gesellschaftlichen Tuns“ sind, sondern sie gehen „auch als konstitutive Momente in den gesellschaftlichen Bereich ein, dem sie entnommen oder in dem sie durch Zählung erhoben wurden“ (Giddens 1996: 58 f.). Für Giddens sind offizielle Statistiken immer schon „ein konstitutiver Bestandteil der Staatsmacht“ (1996: 59) gewesen. Sie stellen nicht einfach Informationen bereit, sondern gehen in den gesellschaftlichen Wissensvorrat ein und manifestieren sich damit zu konstitutiven Momenten des Sozialen. Giddens (1996: 72) betont, dass die „Erzeugung systematischen Wissens über das soziale Leben (...) zu einem integralen Bestandteil der Reproduktion des Systems“ wird. Diese von ihm als „*reflexive Aneignung des Wissens*“ bezeichnete Entwicklung stellt für Giddens, neben der *Trennung von Zeit und Raum* und der *Entstehung von Einbettungsmechanismen*, eine der ausschlaggebenden Ursachen der Dynamik der Moderne dar. Regelmäßig generierte

und veröffentlichte Statistiken (z. B. Adult Education Survey⁴⁹) dokumentieren den Verlauf der Weiterbildungsbeteiligung innerhalb bestimmter geographischer Räume (Bundesländer, Staaten, Europäische Union) und dienen dem zwischenstaatlichen und diachronen Vergleich. Beobachtete Veränderungen werden „als Steigerungen und Nachlassen der Lernbemühungen in der Bevölkerung gedeutet“ (Rothe 2011: 339). Statistiken können dazu dienen, bildungspolitische Interventionen zu veranlassen oder zu legitimieren, ebenso tragen sie auch „zum Nachweis des Erfolges von Regierungsmaßnahmen und -programmen“ bei (Rothe 2011: 339).

6.1.3 Positionierung

Das Thema „Positionierung“ formiert sich im Wesentlichen anhand von drei Ausprägungen: Erstens geht es um die *Positionssicherung* durch lebenslanges Lernen, zweitens werden *Veränderungen der Position* positiv im Sinne eines Vorsprungs bzw. Aufstiegs in Aussicht gestellt oder mit einem Zurückfallen bzw. Abstieg gedroht und drittens erfolgt die Bestimmung der eigenen *Position durch Vergleich*.

Die *Sicherung der Position* bezieht sich in erster Linie auf die Sicherung des Wirtschaftsstandortes und damit zusammenhängend den Erhalt des Wohlstands der Bevölkerung. Die Botschaft konzentriert sich dabei in erster Linie auf Stabilisierung und das „Nicht-Zurückfallen“ im ökonomischen Wettbewerb:

Demnach müsse: „LLL von Politik und Gesellschaft gleichermaßen auch als Instrument der *Wohlstands- und Pensionssicherung* verstanden werden. Allein die demografische *Entwicklung* könnte sich [...] vor allem bei Vernachlässigung des Potenzials älterer Arbeitnehmer als *Hemmschuh für den Wirtschaftsstandort* erweisen“ (derStandard.at_20060329).

Kontinuierliche Weiterbildung und erworbene Qualifikationen werden als „Schlüsselfaktoren“ für Unternehmenserfolg und die soziale und wirtschaftliche Stabilität angeführt:

Für Unternehmen sind gut ausgebildete und ständig weiterlernende MitarbeiterInnen der Weg zum Erfolg. Politik und Gesellschaft müssen *LLL als Instrument des Wohlstands, der Beschäftigungs- und Pensionssicherung*, aber auch der *Demokratie begreifen*. Schliesslich ist es zukünftig genau jener Wettbewerbsfaktor, der wesentlich zur *Sicherung des Wirtschaftsstandortes Österreich* beitragen wird.“ Wirtschaftsblatt_20050217.

⁴⁹ Die Adult Education Survey (AES) ist eine Haushaltserhebung im Rahmen der EU-Statistiken zum lebenslangen Lernen. Erfasst wird die Beteiligung an Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten, wobei formales, nicht-formales und informelles Lernen erhoben wird. Die Zielgruppe der Erhebung sind Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren. Die Erhebung findet alle fünf Jahre statt und die Ergebnisse werden in der Online-Datenbank von Eurostat veröffentlicht. Siehe auch: <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/adult-education-survey>

Im Hinblick auf die wirtschaftliche Erfolgssicherung wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass sich Unternehmen an den Wandel anpassen, denn durch „betriebliche Weiterbildung kann ein Unternehmen seine Fachkräfte für die Zukunft selbst aufbauen und somit sichern“ (OON_20110121). Strategische Personal- und Organisationsentwicklungsaktivitäten und gezielte Trainings erscheinen als entscheidende Kriterien für Unternehmen, um sich in Zukunft auf dem Markt durchsetzen zu können: „Wenn wir den *langfristigen Bestand unseres Unternehmens sichern* wollen, muss uns die Aktualisierung unserer Kompetenzen ein Anliegen sein“, meint Sonja Zwazl, Präsidentin der KnewLEDGE-Initiative“ (diePresse.at_20061104).

Auf der Ebene des Individuums wird lebenslanges Lernen als Prozess dargestellt, der zur Sicherung der eigenen Position am Arbeitsmarkt unumgänglich ist. So verspricht lebenslanges Lernen „Sicherheit am Arbeitsmarkt und gute Positionen“ (WienerZeitung_20010814). Es gilt als „Karriere-Sprungbrett“ (Kurier_20080920-2), „für den Einzelnen als ‚*Beschäftigungsversicherung*‘ Garant für seine ‚employability‘“ (derStandard.at_20060329). Neben dem „Versprechen“ und der „Garantie“, die an lebenslanges Lernen geknüpft werden, erscheint eine mangelnde Beteiligung als Bedrohungsszenario für den Einzelnen: „Mittlerweile ist es gegessen, wie man sagt. Wir wissen, *ohne lebenslanges Lernen gefährden wir unseren Arbeitsplatz*. Wir stellen uns ein auf regelmäßige Fortbildung, ja sogar auf Umschulung auf ganz was Neues“ (diePresse.at_20050319).

Die *Positionsveränderung* tritt, bezogen auf die ökonomische Entwicklung, eher als Hintergrundthema in Erscheinung und äußert sich beispielsweise im formulierten Ziel, dass die Europäische Union durch lebenslanges Lernen „zum *wettbewerbsfähigsten und dynamischsten* wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ heranwachsen will. Vorrangig wird die Positionsveränderung jedoch im Hinblick auf die Aufstiegschancen bzw. Abstiegsängste des Individuums thematisiert, wobei es gerade „für die untere Einkommensschicht, die sich weitgehend mit den weniger Gebildeten decke“, schwierig sei „ihre Situation zu verbessern“ (DerStandard_20051109). Die Verantwortung dafür tragen das Individuum und dessen Lernwille: So „müsse ‚*Bildungsmotivation* die persönliche Weiterbildung umfassen, die nicht unbedingt auf den Beruf abzielt“, meinte Hopfmüller-Hlavac“ (DerStandard_20051109). Zwischen Bildung und Aufstieg zeigt sich im Medienmaterial eine starke Korrelation, welche von Ersterem auf Letzteres schließt. Lernen wird in diesem Zusammenhang als „Türöffner zur eigenen, verbesserten Lebensqualität“ (DerStandard_20051109) bezeichnet, indem es Zugang zu neuen sozialen Räumen gewährt. Gesellschaftlicher Aufstieg und die Steigerung der individuellen Chancen gelten so als Beweggründe für Bildung: „Gerade Studierende aus Osteuropa bringen eine *starke Aufstiegsorientierung* mit.

Sie wissen, wo sie mit einem Studium an einer bestimmten Universität *karrieretechnisch hinkommen*“ (DerStandard_20110305).

Die *Positionsbestimmung durch Vergleich* bezieht sich im Bildungsbereich auf das Messen mit anderen Staaten bzw. mit Durchschnittswerten der Europäischen Union. Diese kompetitive Haltung innerhalb der Europäischen Union veranschaulichen folgende drei ähnlich formulierten Artikelüberschriften: „Österreich bei ‚Lebenslangem Lernen‘ hinter EU-Schnitt“ (derStandard.at_20030206), „Lebenslanges Lernen‘: Österreich liegt im EU-Spitzenfeld“ (DiePresse_20060506) sowie „Österreich beim Lebenslangen Lernen über EU-Schnitt“ (derStandard.at_20100830).

Wie bereits im vorigen Abschnitt zur „Partizipation“ gezeigt, orientiert sich der Vergleich überwiegend an quantitativen Indikatoren, die in der Regel die Weiterbildungsbeteiligung festhalten. Die Darstellung statistischer Angaben und Rankings erfolgt in der Berichterstattung undifferenziert und großteils bleibt unklar, was genau gemessen wurde. Qualitative Merkmale, wie didaktische Innovationen im Bildungssystem oder Besonderheiten von Lernkulturen, finden in den Rankings weitgehend keine Berücksichtigung. Problematisiert wird vor allem, von der Europäischen Union vorgegebene Benchmarks auf nationaler Ebene nicht erreicht zu haben: „Österreich hat bei den von der EU formulierten Zielen im Bildungsbereich vor allem *Aufholbedarf beim lebenslangen Lernen*. Laut EU-Bildungsbericht nehmen in Österreich nur 7,5 Prozent der 25- bis 65-Jährigen an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teil“ (diePresse.at_20040227). Die eigene Position wird durch den Vergleich mit anderen Ländern determiniert und eine Wettkampfsituation simuliert, die Wertungen in verschiedenen Kategorien abgibt, wie die folgenden zwei Beispiele veranschaulichen:

Österreich schneidet beim Lebenslangen Lernen mit *Rang acht innerhalb der EU überdurchschnittlich gut ab*. [...] Das gute Ergebnis hat Österreich vor allem der Unterkategorie ‚Lernen zusammen zu leben‘ zu verdanken, bei der informelle soziale Lernaktivitäten in der Freizeit (...) bewertet wurden. Hier erreichte Österreich *Platz drei*. Beim klassischen *Bildungswesen* (...) landet Österreich unterdessen *auf den hinteren Plätzen (Rang 17)* (derStandard.at_20100830).

Österreich steht im EU-Vergleich in Sachen Weiterbildung auf den ersten Blick *recht passabel* da. Laut EURO-STAT besuchten 25 Prozent der 25- bis 64-Jährigen innerhalb eines Jahres einen Kurs. Damit liegt die Alpenrepublik *über dem EU-Durchschnitt*. Wenn es allerdings um die berufsbezogene betriebliche Weiterbildung geht, zeigen sich bereits *erste Schwächen*. Hier liegt die Beteiligung bei 23 Prozent. *Ausgesprochen schlecht* ist die Quote bei staatlich anerkannten Ausbildungen (SN_20070316).

Im Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung weisen die skandinavischen Staaten oft die besten Werte aus und werden als erfolgreiche Beispiele mit Vorbildwirkung angeführt:

„In Österreich nimmt nur jeder Zwölfte an außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil, *in den erfolgreichen EU-Staaten* Finnland, Dänemark und Schweden jedoch jeder Vierte bis Fünfte, so die Auskunft des Berufsförderungsinstituts Wien“ (WienerZeitung_20040630).

6.1.4 Governance

Die Kategorie „Governance“ thematisiert Steuerungs- und Umsetzungsebenen des lebenslangen Lernens und umfasst das politische System (EU-Politik, Nationalpolitik, Lokalpolitik), die Privatwirtschaft, Bildungsinstitutionen und die Ebene des Individuums. Zusätzlich sind drei, auf allen genannten Ebenen mehr oder weniger relevante Querschnittsthemen zu identifizieren: „Verantwortung“, „Strategie-Entwicklung“ und „Finanzierung“. Es zeigt sich, dass die Steuerung des lebenslangen Lernens stark mit der Verteilung von Verantwortung zusammenhängt, das heißt, welche Leistungen auf verschiedenen Ebenen (europäische, nationale, lokale Ebene) und von bestimmten Akteuren (Unternehmen, Bildungsinstitutionen, Individuen) erwartet und wahrgenommen werden.

Wie Kapitel 2 zeigt, bestehen starke Übereinstimmungen in der Konzeption des lebenslangen Lernens in Österreich mit dem europäischen bildungspolitischen Diskurs. Dies manifestiert sich auch im Diskurs der Medien, in dem sich das rhetorische Repertoire der politischen Dokumente widerspiegelt. Die Herausforderungen der Implementierung der europäischen Politik des lebenslangen Lernens auf nationaler und lokaler Ebene greifen die Medien auf. Die Rolle der „Europäischen Union“ (die als „EU“, „Europäische Kommission“, „Brüssel“ oder als die „Europäischen Bildungsminister“ im Diskurs vertreten ist), lässt sich als „fördernd“ und „fordernd“ beschreiben. *Forderungen* beziehen sich allgemein auf die Stärkung des lebenslangen Lernens in Österreich wie auch auf die Entwicklung entsprechender Strategien und Maßnahmenpakete. Verpflichtende Regelungen bestehen nicht, da die EU-Mitgliedstaaten „für die Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbildungssysteme selbst verantwortlich sind“ (EU Kommission 2000: 3). In diesem Sinne nutzt die nationale Politik die Europäische Union als eine Art Legitimationsinstanz, auf deren Vorgaben und Empfehlungen sie sich beruft. Sprachlich zeigt sich hier eine gewisse Vehemenz („fordert“, „drängen“). Zugleich wird ein Bedrohungsszenario des „Zurückfallens“ konstruiert („Nachzügler“, „Situation zuletzt verschlechtert“), wie die folgenden Textausschnitte exemplarisch veranschaulichen:

Deswegen *fordert* Brüssel Österreich im aktuellen EU-Beschäftigungsbericht auf, mehr Anreize zu schaffen, um ältere Arbeitnehmer im Arbeitsprozess zu halten. (...) So legt sie dem *Nachzügler* „eine umfassende Strategie für lebenslanges Lernen mit Schwerpunkt auf Job-Training“ nahe (Kurier_20070221).

Die EU-Bildungsminister *drängen* auf ein verstärktes lebenslanges Lernen der Menschen in der Europäischen Union. Ein Zwischenbericht der EU-Kommission zu diesem Thema zeigt, *dass sich die Situation zuletzt verschlechtert* hat (diePresse.at_20110519).

Zur Legitimation des lebenslangen Lernens werden bildungspolitische Dokumente, Aktionspläne und rechtliche Grundlagen auf europäischer Ebene aufgerufen, z. B. das „LLL-Memorandum“ (WienerZeitung_20060222) oder die „EU-Strategie 2020“ (OON_20110219). In diesen Richtlinien spiegeln sich sowohl das Recht auf lebenslanges Lernen wie auch der gesellschaftliche Imperativ wider:

Die EU misst lebensbegleitendem Lernen, insbesondere zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit, einen hohen Stellenwert bei. Gemäß Artikel 14 ihrer Grundrechte-Charta (ABl. C 364, vom 18.12.2000, S 1) hat jede Person *das Recht auf Bildung* und Zugang zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Außerdem wurde das strategische Ziel formuliert, dass die EU-Bürger sich während ihres gesamten Lebens *weiterbilden sollen* (Lissabon-Prozess) (WienerZeitung_20060222).

Die fördernde Rolle der Europäischen Union drückt sich in erster Linie in Aktionsprogrammen zur Finanzierung des lebenslangen Lernens in den EU-Mitgliedstaaten aus:

Sieben Milliarden Euro stehen im neuen EU-Programm „Lebenslanges Lernen“ von 2007 bis 2013 für grenzüberschreitende Bildung zur Verfügung. Es ist damit die größte Aktion der EU im *Bildungsbereich* (...) Nach Österreich würden alleine 2007 15 Millionen Euro für bildungsinteressierte Menschen fließen (derStandard.at_20070306).

Dabei ist auch ein Zusammenspiel von gebotenen Chancen und deren erwarteter Wahrnehmung durch das Individuum zu erkennen:

Die Europäische Kommission hat den *Aufruf zur Einreichung* von Vorschlägen für Projekte und Mobilitätsmaßnahmen 2013 veröffentlicht. „Alle EU-Bürgerinnen und -Bürger können nun *wieder die Chance nutzen*, geförderte Lernangebote auf hohem Niveau in ganz Europa wahrzunehmen“, so der Leiter der Nationalagentur Lebenslanges Lernen (derStandard.at_20120808).

Die Finanzierung des lebenslangen Lernens wird auch auf der *Ebene der nationalen Politik* intensiv thematisiert. Der Diskurs in den Medien kritisiert die „mangelhafte staatliche Finanzierung für lebenslanges Lernen“ (DerStandard_20051109) und fordert ein „erhöhtes finanzielles Engagement der öffentlichen Hand“ (DerStandard_20070113). Der Politik bzw. politischen Akteuren wird bei der Finanzierung eine maßgebliche Verantwortung zugeschrieben. Plädiert wird für staatliche Unterstützungsmaßnahmen, beispielsweise für „ein Bildungskonto‘ mit staatlichen Prämien für jene, die sich individuell und beruflich weiterbilden“ (DerStandard_20051109). Im Zusammenhang mit politischen Entscheidungen, die finanzielle Nachteile für Weiterbildungseinrichtungen bzw. Lehrende im Weiterbildungsbereich nach sich ziehen, ist be-

merkwürdig, dass man die resultierenden Kostensteigerungen unmittelbar den TeilnehmerInnen anlastet, indem mit einer in diesem Fall notwendigen Erhöhung der Kursgebühren gedroht wird. Die Argumentation geht dahin, dass die Bereitschaft zu höheren Teilnahmebeträgen nicht vorhanden sei und die Bildungsbeteiligung folglich sinken würde.

Anstatt in berufliche Aus- und Weiterbildung zu investieren, plant die Bundesregierung (...) einen „absolut unzulässigen Eingriff in die Erwachsenenbildungseinrichtungen“, kritisierte Montag Tirols AK-Präsident Fritz Dinkhauser: Geht es nach dem Willen des Finanzministeriums, sollen Vortragende bei BFI, WIFI, Volkshochschule oder MCI der Lohnsteuerpflicht unterworfen werden. (...) Der *Schaden gehe einmal mehr zu Lasten der Kursbesucher*. Einerseits sei das Niveau auf Dauer nicht zu halten, andererseits „sind die *Leute nicht bereit, noch mehr dafür zu bezahlen*, wenn die *Verteuerung von 20 Prozent auf die ohnedies enormen Kurskosten aufgeschlagen werden muss*“, forderte Dinkhauser ein massives Auftreten der Landesregierung, aber auch der Nationalräte im Parlament (Kurier_20001010).

Die Debatte in den Medien betont generell die Notwendigkeit eines strategischen Vorgehens der Politik, wobei lebenslanges Lernen „zum handlungsleitenden bildungspolitischen Programm“ (derStandard.at_20030206) werden sollte. Die unzureichende Umsetzung des lebenslangen Lernens begründet sie mit der fehlenden Priorisierung des Themas und dem mangelnden Willen dazu in der Politik. So müsse das „*Bewusstsein für lebenslanges Lernen noch stärker werden*“ (DerStandard_20130119) und „ein *genereller politischer Wille*“ (derStandard.at_20030206) sei nötig. Der Politik und Wirtschaft müsse es „ein *dringendes Anliegen* sein, dem Wandel zur Wissensgesellschaft möglichst *viel Beachtung und Unterstützung* zu bieten“ (Wirtschaftsblatt_20050217). Erforderlich sei eine gesamthafte Durchdringung der politischen Sphäre mit dem Thema lebenslanges Lernen: „Ein umfassender und nachhaltiger Erfolg kann nur dann erzielt werden, wenn lebenslanges Lernen zum handlungsleitenden bildungspolitischen Programm wird“, so Spiel (derStandard.at_20030206). Der Diskurs schreibt dem Staat eine generelle Bildungsverantwortung zu und weist auf die Notwendigkeit hin, dass sich mit lebenslangem Lernen „*das ganze Bildungssystem auseinander setzen*“ muss, „nicht nur die Betriebe und die einzelnen Menschen“ (Format_20060908).

Auf der *lokalen Steuerungsebene* spielen die Beratung zu Lernangeboten sowie das Bereitstellen dieser Angebote vor Ort eine wichtige Rolle: „30 Infostellen für Weiterbildung gibt es in der Steiermark. Die jüngste wurde im Stadtamt Fehring eröffnet. (...) Selbstinformation erleichtert den Zugang zu Bildung und schafft Überblick über die Angebote in der Region“ (KleineZeitung_20110926). Es geht hier um die Verbesserung des Zugangs zu lebenslangem Lernen durch lokale Angebote, die gut erreichbar sind und zu einer höheren Beteiligung am lebenslangen Lernen beitragen sollen:

Berufsförderungsinstitut (BFI) Burgenland ist seit acht Jahren im Bezirk Mattersburg mit einer Zweigstelle vertreten. „Somit haben die Menschen dieser Region die Möglichkeit, *verschiedenste* Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten vor Ort in Anspruch zu nehmen“, erklärt BFI-Servicebüroleiterin Lotte Krojer. Der Vorteil der Zweigstelle liege darin, vor Ort sein zu können, man erspare so den Menschen Zeit und Geld (Kurier_20060301).

Neben den Ebenen der politischen Steuerung, werden auch *Unternehmen* in ihrer Verantwortung für die Ausweitung des lebenslangen Lernens aufgerufen. Hier stehen klare Erwartungen an Unternehmen, Weiterbildungsaktivitäten betriebsintern zu unterstützen. Es geht um die Förderung von MitarbeiterInnen im Sinne der Kompetenzerweiterung: „Gerade über neue, herausfordernde Aufgaben entwickelt man sich weiter. *Gute Unternehmen wissen das* und bieten ihren Mitarbeitern entsprechende Rahmenbedingungen“ (KronenZeitung_20110507). Betriebe, die dieser Verantwortung nicht in ausreichendem Maße nachkommen, stellen ein Problem dar, wie folgender Ausschnitt im Hinblick auf kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) zeigt: „Bedenklich ist, dass gerade in KMUs, die eine tragende Säule der heimischen Wirtschaft darstellen, die Weiterbildung offensichtlich einen geringeren Stellenwert besitzt“ (DerStandard_20130112). Angesichts der demografischen Entwicklung werden Angebote für ältere ArbeitnehmerInnen in der betrieblichen Bildungsförderung als selbstverständlich erachtet. Kritikpunkt hierbei, es gibt jedoch „nur in 39 Prozent der Unternehmen Weiterbildung“ für diese Zielgruppe.

Auch *Bildungsinstitutionen* sind als verantwortliche Akteure aufgerufen, sich zu Institutionen des lebenslangen Lernens zu entwickeln. Bei Universitäten zeigt sich das vor allem in der Forderung, sich an neue Zielgruppen anzupassen: „Wollen die europäischen Universitäten ihr Ziel erreichen, zu Einrichtungen des lebenslangen Lernens (LLL) zu werden, müssen sie im Umgang mit ihren Studenten ‚flexibler werden‘“ (derStandard.at_20091113). Primär fokussieren die Angebote der Universitäten den Bereich der formalen, strukturierten Weiterbildung: „Die österreichischen Universitäten sind zu Weiterbildungsangeboten verpflichtet. Vor allem Universitätslehrgänge sind eine beliebte Methode des Life Long Learnings“ (KleineZeitung_20111124). Die Medien ziehen über die Beteiligung der Universitäten am lebenslangen Lernen eine positive Bilanz, da diese ihrer Verantwortung zunehmend und erfolgreich nachkommen:

„Lebenslanges Lernen ist für uns eine Selbstverständlichkeit“, sagte die Vizerektorin der Universität Wien, Christa Schnabl. Universitäten seien prädestinierte Orte des Lernens, „daher ist dieses Prinzip für uns *eine absolute Voraussetzung und ein Lebenselixier*“. Die Universitäten würden ihre Aufgaben in der Praxis ohnehin schon länger erfolgreich erfüllen (DiePresse_20091205).

Formulierungen wie „Selbstverständlichkeit“, „Lebenselixier“ und mit lebenslangem Lernen „untrennbar verbunden“ sein, vermitteln ein natürliches Selbstverständnis von Universitäten als Institutionen des lebenslangen Lernens:

Inzwischen fühlen sich auch die Universitäten mit der Weiterbildung und dem Begriff des ‚lebenslangen Lernens‘ untrennbar verbunden. Ein Schlagwort, das die Notwendigkeit geboren hat, sich in schnell ändernden Zeiten ständig neu zu qualifizieren – der einzige *Weg*, laut Experten, heute an der Wissensgesellschaft teilhaben zu können (DiePresse_20091205).

Die Rolle der Universitäten in der Umsetzung des lebenslangen Lernens betonen eine Reihe von bildungspolitischen Dokumenten. Bereits der UNESCO-Bericht „Learning: The Treasure within“ (Delors et al. 1996: 25 f.) wies auf die neuen Anforderungen an Universitäten hin. Demnach müssten sich diese neuen Zielgruppen öffnen und durch Weiterbildungsangebote stärker berufliche Qualifikationen und die Bedürfnisse der Wirtschaft berücksichtigen. Im Hinblick auf die Verbesserung der in der wissensbasierten Gesellschaft gefragten Qualifikationen wurde der Hochschulsektor in den Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Union und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten als besonders wichtig hervorgehoben (EU Rat/Vertreter der Mitgliedstaaten 2009: 4). Die „European Universities’ Charter on Lifelong Learning“ (EUA 2008) definiert die Rolle der Universitäten bei der Realisierung des lebenslangen Lernens. In diesem von der European University Association (EUA) veröffentlichten Zehn-Punkte-Programm verpflichten sich europäische Universitäten dazu, das Konzept des lebenslangen Lernens in ihren Organisationen zu verankern⁵⁰. Ergänzend dazu sind in dem Dokument auch zehn Forderungen an die Regierungen zur Unterstützung dieses Prozesses angeführt.

Auf der *Ebene des Individuums* basiert die Zuschreibung von Zuständigkeit auf dem Prinzip der Eigenverantwortung für den (Weiter-)Bildungsweg, vor allem im Kontext der persönlichen beruflichen Entwicklung. Dementsprechend wächst auch die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens: „LLL heiße vielmehr, dass man (...) in der Lage ist, *selbstreguliert zu lernen* – eine Fähigkeit, die man auch braucht, wenn man keine akademische Laufbahn anstrebt, wie sie [Bildungspsychologin Christiane Spiel] betonte“ (derStandard.at_20101202). Dementsprechend zeigen sich Bildungsangebote zunehmend als Modelle des selbstgesteuerten Lernens: „So wurde eine Pflichtlehrveranstal-

⁵⁰ Ein Jahr nach der Veröffentlichung des Zehn-Punkte-Programms startete das zweijährige SIRUS-Projekt (Shaping Inclusive and Responsive University Strategies), das Universitäten bei ihrer strategischen Entwicklung zu LLL-Institutionen unterstützte sowie Möglichkeiten und Modelle der Operationalisierung und Implementierung der LLL-Charter an Universitäten aufzeigte (Smidt/Sursock 2011). Siehe auch: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/learning-teaching/shaping-inclusive-and-responsive-university-strate.aspx>

tung auf ‚e-lecturing‘ umgestellt. Ziel dieses auf zwei Jahre angelegten Pilotprojekts ist es, das *selbst gesteuerte Lernen*, das Voraussetzung für Lebenslanges Lernen ist, zu verbessern“ (derStandard.at_20030206).

Im Hinblick auf die Verteilung von Verantwortung kann das Verhältnis zwischen staatlicher Steuerung und individueller Ebene generell so charakterisiert werden, dass der Staat Ermöglichungsstrukturen bereitstellt und das Individuum dazu auffordert, die ihm gebotenen Chancen eigenverantwortlich zu nutzen. Die Unterstützung durch öffentliche und politiknahe Institutionen umfasst in erster Linie finanzielle Erleichterungen: „In ganz Österreich haben in diesem Jahr 80.000 von ihrem AK-Bildungsgutschein Gebrauch gemacht (...). Über einen Mangel an Auswahl können die AK-Mitglieder jedenfalls nicht klagen (...). Der Gutschein kann für eine Reihe von EDV gestützten Kursen eingelöst werden, die bis auf das Niveau des europäischen Computerführerscheins ausgerichtet sind“ (diePresse.at_20030920-2). Dem verfügbaren Bildungsangebot steht die eigenverantwortliche Auswahl der richtigen Kurse und Programme gegenüber: „Wer seine Chancen am Arbeitsmarkt verbessern möchte, kann aus einem breiten Angebot an Weiterbildungsoptionen wählen. Überwinden muss sich allerdings jeder selbst“ (diePresse.at_20030920-2). Beinahe selbstverständlich erfolgt die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen neben „der Arbeit, in der Freizeit und auf eigene Kosten. Man tut es ja schließlich für sich selbst“ (diePresse.at_20040205). Gleichmaßen wird die Freiheit des Individuums wie auch die selbst zu tragenden Risiken eigenverantwortlicher Entscheidungen für oder gegen lebenslanges Lernen betont: „Es ist ein *freiwilliges System*, das der Einzelne nutzen kann. Wenn er das tut, erhöht er damit seine *Chancen* am Arbeitsmarkt, wenn nicht, *bleibt er möglicherweise stehen*“ (Format_20060908). Die Argumentation lautet, dass der, welcher seine Eigenverantwortung im Bildungsbereich nicht wahrnimmt, sich über fehlende Aufstiegschancen oder einen drohenden Abstieg nicht wundern darf:

Lebenslanges Lernen (...) bedeutet auch mehr Eigenverantwortung für die Menschen selbst (...) Nur wer in seinem Fachgebiet ständig auf dem Laufenden bleibt, kann Schritt halten und sich dabei *beruflich* weiterentwickeln. Ein wichtiger Bereich der beruflichen Weiterbildung ist der betriebliche (OON_20110121).

Das im Sinne der Selbststeuerung formierte lernende Subjekt zeichnet sich durch die Fähigkeit zur „Steuerung und Optimierung von Lernprozessen“ sowie durch ein Bildungsbewusstsein aus, das „auf der Grundlage der Einsicht in die Notwendigkeit fortgesetzten Lernens im Lebensverlauf dieses systematisch in die Planung des Lebens einbezieht“ (Rothe 2011: 350). Das lernende Subjekt begreift sich selbst „als lernender Mensch in einer Umwelt (...), die vielfältige Gelegenheiten zur eigenen Weiterentwicklung, zur Erweiterung des eigenen Wissens und zur Optimierung der eigenen Kompe-

tenzen bietet“ (Rothe 2011: 350). Die Fähigkeit sich anzupassen, d. h. in diesem Kontext, die eigenen Lernkapazitäten in einer verantwortungsbewussten, proaktiven Art und Weise zu managen, entspricht im Wesentlichen dem neoliberalen Konzept des *unternehmerischen Selbst*. Dem Staat kommt in dieser Konstellation die Aufgabe zu, notwendige Infrastrukturen für die Selbstmobilisierung und Investitionsmöglichkeiten für Humankapital bereitzustellen (Simons/Masschelein 2008: 56).

Die Steuerung und Operationalisierung des lebenslangen Lernens ist vor allem in den europäischen bildungspolitischen Dokumenten als wichtiges Thema enthalten. Während Anfang der 1970er-Jahre dem Staat noch die komplette Verantwortung für Bildungsfinanzierung zugeschrieben wurde („cover all the expenses (...) and should, in particular, fully make up any loss of earnings suffered owing to resumption of education“, Europarat 1971: 50), verschob sich dies, wie auch im medialen Diskurs zu sehen ist, seit den 1990er-Jahren zunehmend in Richtung Selbstfinanzierung (bzw. zumindest Teilfinanzierung) durch Individuen und Unternehmen. Das Weißbuch „Lehren und Lernen“ (EU Komm 1995) plädierte in puncto Finanzierung des lebenslangen Lernens dafür, Bildungsinvestitionen mit materiellen Investition gleichzusetzen. Dies sollte z. B. durch die steuerliche Absetzbarkeit für Unternehmen und das „Bildungssparen“ für Personen umgesetzt werden (EU Kommission 1996: 46 ff.). Die Verschiebung der Bildungsverantwortung vom Staat hin zu nicht-staatlichen Trägern zeigte sich auch im LLL-Memorandum (EU Kommission 2000), das die bedeutende Rolle von Unternehmen und Sozialpartnern in der Durchsetzung des lebenslangen Lernens explizit hervorhob. Eine grundlegende Neugestaltung der nationalen Steuerung und Finanzierung des Bildungssystems wurde zudem von der Weltbank im „Lifelong Learning and the Global Knowledge Economy“-Bericht (2003) als erforderlich für eine weitreichende Realisierung des lebenslangen Lernens gesehen. Zu den notwendigen Umstrukturierungen zählte sie die stärkere Dezentralisierung und Einbindung nicht-staatlicher Akteure sowie die Förderung effizienter Koordinierungsmechanismen (Weltbank 2003: 58 f.).

6.1.5 Systematisierung

Die Kategorie „Systematisierung“ bezieht sich im Wesentlichen auf Prozesse und Strukturen, die dazu dienen, Bildung und Lernen *messbar* und *vergleichbar* zu machen. In diesem Zusammenhang lässt sich eine *Ökonomisierung* von Lernen und Bildung beobachten, die zunehmend der Marktlogik von Angebot und Nachfrage entspricht. Ebenso kommt es zu einer *Formalisierung*, die sich in einer stärkeren *Lernziel- und Kompetenzorientierung* sowie der vermehrten Dokumentation von Lernprozessen, z.

B. anhand von Kompetenzportfolios, zeigt. Durch Praktiken der Anerkennung non-formal und informell erworbener Qualifikationen werden nicht-institutionalisierte Lernprozesse sichtbar gemacht und an das formale Bildungssystem gekoppelt.

Die Systematisierungstendenzen innerhalb des Bildungswesens beziehen sich in erster Linie auf die Standardisierung, Kompetenzorientierung und Vergleichbarkeit von Lernprozessen. Der Artikel zur „Laufbahn- und Bildungsberatung für lebenslanges Lernen“, in dem der Standard das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung mit einer Einschätzung (bifeb) zu aktuellen Entwicklungen im Weiterbildungsbereich zitiert, drückt die steigende Relevanz dieser Prozesse aus: „Akademisierung, Abschlussorientierung und Formalisierung liegen im Trend“ (DerStandard_20110115). Weiter hält die Direktorin des bifeb fest, dass „[...]länderübergreifende Kompetenzfeststellungsverfahren und Kompetenzbilanzierungen für persönliche Portfolios, Bildungspass und Europass (...) zukünftig an Bedeutung“ gewinnen (DerStandard_20110115). Das Sammeln und Dokumentieren von Kompetenzen und Abschlüssen in Portfolios oder Bildungspässen verweist auf ein Verständnis von Bildungsprozessen entlang eines Akkumulationsprinzips, in dem Wissen als Besitz begriffen wird. Damit verbunden ist eine Konstruktion von Subjekten als „Wissensbesitzer, die sich flexibel höchst unterschiedlichen Bedingungen anpassen können“ (DerStandard_20021116) und die im Gegensatz zu „passiv Angelernte[n]“ und „neuen Analphabeten“ ihre Beschäftigungsfähigkeit auch in Zukunft sichern können. Auch folgendes Beispiel verdeutlicht die Linearität, in der Bildung gedacht wird: „Um dem [Fachkräftemangel] entgegenzuwirken, müssten möglichst viele Menschen – von jung bis alt – auf der *Qualifikationsleiter* einen Schritt höher steigen“ (OON_20110219).

Mit dieser an Quantität orientierten Konstruktion von Bildung als Akkumulation von Wissensbeständen und Qualifikationen geht auch eine Rahmung von lebenslangem Lernen einher, die sehr stark ökonomisch ausgerichtet ist. Dies zeigt sich darin, dass Individuen auf Basis ihrer angehäuften Lernerfahrungen und Kompetenzen ein bestimmter Wert zugeschrieben wird. Der Besitz von Wissensressourcen macht sie zugleich zu Ressourcen für den Arbeitsmarkt: „Ältere Arbeitnehmer sind lang dienende, menschliche ‚Ressourcen‘, betriebswirtschaftlich gesehen. Ältere Menschen haben auch menschlich gesehen viele Ressourcen, nämlich Wissen und Erfahrung“ (WienerZeitung_20101214). Diese Ressourcen gelten sowohl für das Individuum selbst als auch für Unternehmen und die Wirtschaft insgesamt als profitabel:

Die Volkswirtschaft profitiert von Bildung. Für die Menschen wird Bildung zum Schlüssel für höhere Lebensqualität. Die persönliche Entwicklung, der eigene Wohlstand und die Volkswirtschaft profitieren davon. Für Unternehmen sind gut ausgebildete und ständig weiterlernende MitarbeiterInnen der Weg zum Erfolg (Wirtschaftsblatt_20050217).

Bildungsprozesse selbst werden den Prinzipien der Effizienz (Kostenersparnis) und Effektivität (Wirksamkeit) unterworfen. Wissen als Ressource von Unternehmen folgt der Logik von Produktion, Vermarktung und Verkauf, wie folgender Interviewausschnitt mit dem Kuratoriumsvorsitzenden des WIFI Österreich verdeutlicht: „Auf Dauer wird Weiterbildung im Betrieb genauso ein Prozess wie Produktion, Planung, Verkauf und Serviceleistungen. Lernen wird integrativer Bestandteil der betrieblichen Funktionen“ (Format_20060908). Die Ökonomisierung des Bildungswesens drückt sich jedoch nicht nur in Bezug auf Lernprozesse von Individuen und Unternehmensstrategien aus, sondern ist auch auf der Seite der Bildungsanbieter zu erkennen. Weiterbildung entwickelte sich zu einem Wirtschaftsfaktor und kostenpflichtige Bildungsprogramme werden auf einem, durch Angebot und Nachfrage bestimmten Markt gehandelt. Für Universitäten und Fachhochschulen stieg der Weiterbildungsbereich neben Forschung und Lehre zur selbstverständlichen und (teilweise) profitablen dritten Säule ihres öffentlichen Auftrags auf: „Neben den Studiengrundprogrammen Bachelor und Master werden an beinahe allen österreichischen Fachhochschulen auch postgraduale Weiterbildungen angeboten“ (DerStandard_20120414-3). Bei der akademischen Weiterbildung handelt es sich um ein kompetitives Feld, in dem die Hochschulen um TeilnehmerInnen und damit Marktanteile kämpfen und gefordert sind, sich strategisch aufzustellen:

„Jetzt ist es wichtig, dass sich die Hochschulen im richtigen Markt und in der richtigen Nische positionieren und gut *aufgesetzte* Programme anbieten“, ergänzt er [Karl Sandner, Vizerektor für Forschung und Lehre der Wirtschaftsuniversität Wien]. (...) „Die Wirtschaftsuniversität will international mitspielen und bietet im Wesentlichen Mainstream-Programme an, die zunehmend in englischer Sprache abgehalten werden. Weil wir auch international rekrutieren“, erklärt Sandner. Und da sei die Konkurrenz der Interessenten hoch (DerStandard_20110305).

Der folgende Ausschnitt deutet die Konkurrenzsituation zwischen Fachhochschulen im wachsenden Weiterbildungssektor an: „Das Angebot bestimmt die Nachfrage. Besonders aktiv im Bereich der postgradualen Weiterbildung sind das Management Center Innsbruck (MCI) sowie die Fachhochschule Kärnten. Aber: Abhängig von der Nachfrage finden nicht alle beim FHR [Fachhochschulrat] gemeldeten Lehrgänge auch tatsächlich statt“ (DerStandard_20120414-3). Am WIFI Österreich, das ebenfalls kostenpflichtige Weiterbildungsprogramme anbietet, werden Lernende von der Geschäftsführung als Kunden adressiert, was die wirtschaftliche Ausrichtung und die Konstruktion von Bildungsangeboten als käufliche Produkte unterstreicht: „Walter: [E-Learning-]Programme zu erstellen ist aber *relativ teuer*, und wir sind noch in einer Pionier- und Orientierungsphase. Landertshammer: Theoretisch gibt es aber dann für ein deutschsprachiges Programm einen Markt mit 100 Millionen *Kunden*“ (Format-20060908). Ein weiterer Akteur auf dem Weiterbildungsmarkt ist die Salzkammergut-

Bildungsakademie „Basis“ mit Sitz in Bad Goisern, die „verhindern soll, dass der Bildungsboom am Salzkammergut vorbeigeht“ (SN_20010918): „Das ‚Zugpferd‘, um Basis in Zukunft privatwirtschaftlich betreiben zu können, sollen die europaweit anrechenbaren Fernstudien werden. Verdienen will man auch an Firmen-Lehrgängen. Derzeit ist etwa ein Seminar über Funkverkehr auf einer Almhütte geplant“ (SN_20010918).

Da lebenslanges Lernen formale, non-formale und informelle Lernprozesse integriert, kommt der Vergleichbarkeit und Anerkennung von – in unterschiedlichen Kontexten erworbenen – Kompetenzen große Bedeutung im Hinblick auf die Systematisierung des Lernens zu. Während unter dem Titel des lebenslangen Lernens in den meisten Fällen institutionalisierte Weiterbildungsprogramme thematisiert werden, finden sich auch Veröffentlichungen, die ein breiteres Verständnis vertreten. Ein Kurier-Artikel mit dem Titel „Drei Viertel der Österreicher finden lebenslanges Lernen wichtig“ listet verschiedene formale, non-formale und informelle Lernprozesse als LLL-Aktivitäten auf, zu denen Weiterbildungskurse, Informationsgewinnung durch Fachliteratur, Medien und Internet wie auch Fachgespräche mit KollegInnen zählen:

Insgesamt nehmen nur 14 Prozent der Befragten an *Weiterbildungskursen* teil, 12 Prozent besuchen *Fachvorträge*. Die meisten - 30 Prozent - geben sich mit dem *Lesen von Fachliteratur* zufrieden. Rund 25 Prozent suchen in den *Medien* gezielt nach nützlichen Informationen. *Mit Berufskollegen über neue Entwicklungen zu plaudern* gehört für 23 Prozent der Befragten zur Weiterbildung. Im *Internet* suchen 20 Prozent nach Fachinformation (Kurier_20021109).

Die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen spielt u. a. beim Hochschulzugang und der Ansprache neuer Zielgruppen durch Universitäten eine Rolle, wie der Vizerektor der Medizinischen Universität Wien festhält: „dazu müssen Wege entwickelt werden, die auch informelles Lernen anerkennen. In Mitteleuropa kenne man nur formale Abschlüsse wie Zeugnisse oder Diplome, doch auch die Fähigkeiten, die auf anderem Weg erworben wurden, sollten als Kriterien herangezogen werden können“ (DiePresse_20091205). Im Kontext der österreichischen Beschäftigungspolitik weist eine Wissenschaftlerin des Wirtschaftsforschungsinstituts (WiFo) auf die Notwendigkeit einer höheren Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungswegen durch entsprechende Anerkennungssysteme hin, wobei auch eine Aufstockung der Mittel von staatlicher Seite einhergehen müsse:

Schulische Ausbildung müsse mit Berufserfahrung, etwa über Zertifikate, gleichgestellt werden, fordert die EU. Ausbildungsabschlüsse später, während des Berufslebens nachzuholen, sei in Österreich kaum möglich. Arbeitslosen müsste die *Möglichkeit* gegeben werden, Ausbildungsschienen zu absolvieren, die länger als ein Jahr dauern, regt Biffl an (SN_20020419).

Eine Reihe von Artikeln geht der Frage nach, inwiefern non-formales und informelles Lernen sowie die Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien Lernprozesse unterstützt, um frühere Bildungsversäumnisse zu kompensieren. Besonders im Internet wird ein großes Potenzial für die flexiblere Gestaltung von Weiterbildung gesehen. Die neuen technischen Möglichkeiten tragen zur Ausweitung des lebenslangen Lernens, das als „[w]esentlicher Bestandteil der Entwicklung einer Informations-Gesellschaft“ (diePresse.at_20040521) bezeichnet wird, bei:

Das Internet bietet die Möglichkeit zur Weiterbildung unabhängig von Zeit und Ort. (...) *Dabei* spielt E-Learning eine wichtige Rolle, denn es erlaubt den Weiterbildungshungrigen weitgehend unabhängig von Zeit und Ort unterschiedliche Kurse zum Beispiel für Fremdsprachen, Computer-Software oder kaufmännische Themen zu absolvieren (diePresse.at_20040521).

Für Aus- und Weiterbildungsinstitute entwickelten sich E-Learning-Formate zu einem Differenzierungsmerkmal und einer Möglichkeit, neue Zielgruppen und Märkte zu erreichen: „Das WIFI setzt zum Beispiel auf blended learnings, eine Kombination aus Präsenz- und Selbstlernphasen. Bewohnern ländlicher Gebiete möchte das Studien und Management Center Saalfelden (...) Bildungsmöglichkeiten bieten, die bisher Städten vorbehalten waren“ (diePresse.at_20040521). Abgesehen von der lernerzentrierten Ausrichtung und zeit- und ortsunabhängigen Verfügbarkeit von E-Learning-Angeboten werden – im Sinne der Effizienz – auch die Dokumentation und Kontrolle von Lernprozessen als vorteilhaft für die Lernenden hervorgehoben, wie im folgenden Interviewausschnitt mit dem WIFI Österreich-Institutsleiters Landertshammer:

Es gibt da den schönen neuen Begriff „Return on education“. Das heißt, die Kosten-Nutzen-Relation muss passen, und zwar nicht nur für den Anbieter, sondern vor allen Dingen für den Anwender. Da ist die Unabhängigkeit von Zeit und Raum, aber auch die *Individualisierbarkeit* ein enormer Vorteil. Ein Trainer weiß in einem klassischen Kurs nie genau, wie weit der Einzelne ist. Im E-Learning-System wird dagegen aufgezeichnet, wer welche Einheiten absolviert hat. Damit haben der Trainer und der Teilnehmer selbst die Kontrolle über den Fortschritt (Format_20060908).

Im Diskurs formiert sich Lernen als voraussetzungsreicher Prozess, den man im Sinne größtmöglicher Effektivität strategisch planen, steuern und kontrollieren muss, um das volle Potenzial des möglichen Kompetenzerwerbs auszuschöpfen. Lernen sieht er nicht als existenziellen Prozess der Wissenserweiterung, sondern muss im Sinne der Leistungssteigerung gelernt und optimiert werden:

Die Lernpotenzialanalyse (...) misst Ihre derzeitigen Lernverhaltensweisen, Stärken, Schwächen und Potenziale. Sie lernen mögliche *Lernschwächen zu kompensieren* und durch die passende Lernmethode Ihre persönlichen *Ressourcen stärker zu nutzen*. Sie wendet sich an alle, die mit dem Thema Lernen konfrontiert sind und

ihre *Leistungsfähigkeit* und persönliche *Lernstrategie* verbessern wollen (News_20080808).

Die Zunahme selbstgesteuerter Lernprozesse und eigenverantwortlicher Bildungs- und Karriereplanung auf der Seite des Individuums bringt einen höheren Bedarf an Beratungsleistungen mit sich. Der Grund liege vor allem in der schieren Unüberschaubarkeit des Bildungsmarktes, die es dem Einzelnen erschwert, das für sich optimale Angebot auszuwählen: „Individualisierung und selbstgesteuertes Lernen sowie das wachsende Weiterbildungsangebot machen Lernberatung immer wichtiger. Dafür müsse aber auch die Beratung weiter ausgebaut werden“ (DerStandard_20110115). Damit Interessierte Zugang zum umfassenden Weiterbildungsangebot und anderen wichtigen Hinweisen rund um ihre Bildung erhalten, werden auch „Bildungsdatenbanken an Bedeutung gewinnen“ (DerStandard_20110115). Bildungsberatung und die Verfügbarkeit von Informationen zur selbstständigen Orientierung seien eine Notwendigkeit, damit Individuen am komplexen Bildungsmarkt eigenverantwortlich „das Richtige“ für sich auswählen können bzw. sich überhaupt weiterbilden: „Vielfach fehlt die Information, die den Weiterbildungsmarkt überschaubarer macht. Oft ist die Überzeugung, ‚Für mich macht das keinen Sinn mehr‘, ausschlaggebend dafür, dass Ältere Weiterbildungen fern bleiben“ (SN_20070316). In diesem Sinne „müsse die Beratung über Bildungsmöglichkeiten deutlich verbessert werden. Dann hätte man das Ziel erreicht: ein durchlässiges System, das bessere Chancen vermittelt und Aus- und Weiterbildung stärker fördert“ (Format_20071005). Die Artikel betonen mehrfach die Unübersichtlichkeit des Bildungsmarktes und unterstreichen dies mit Begriffen wie „Dschungel“ zusätzlich. Im Kontext einer neuen Plattform für berufliche Weiterbildung wird im folgenden Auszug ein Beratungsservice für „Wissensdurstige“ vorgestellt:

Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) hat eine Internetplattform erstellt, über die Bildungsangebote in ganz Österreich abgerufen werden können. Der Wissensdurst kann an vielen Quellen *gestillt* werden, die Vielfalt der Angebote macht es Bildungswilligen aber nicht einfach, *das Richtige* zu finden. Das Bildungsnetzwerk Steiermark bietet einen *Wegweiser durch den Dschungel* und hilft mit kostenloser Bildungsberatung und -information weiter (KleineZeitung_20100427).

Die steigende Nachfrage nach Beratungsleistungen im (Weiter-)Bildungsbereich führt wiederum zu einem erhöhten Bedarf an qualifizierten BeraterInnen und spezifischen Weiterbildungen für diese Berufsgruppe: „Bis 2003 sollen 200 Bildungsberaterinnen und -berater der Erwachsenenbildung auch im Hinblick auf die verstärkte Nutzung der neuen Technologien ausgebildet werden. In diesem Zusammenhang wird auch das Netzwerk der Bildungsberaterinnen und -berater weiter ausgebaut“ (WienerZeitung_20010814).

Hinweise auf die zunehmende Systematisierung im Bildungsbereich und die Konjunktur des Kompetenzbegriffs finden sich zahlreich im bildungspolitischen Diskurs. Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ rückte non-formales und informelles Lernen stärker in den Fokus der Politik und unterstrich die Komplementarität aller Lernmodalitäten (EU Kommission 2000: 9 f.). Darin vorgesehen sind auch die Verbesserung der Bewertungsmethoden von Lernbeteiligung und Lernerfolg, einschließlich des non-formalen und informellen Lernens, was die Systematisierung und Vermessung des Lernens begünstigt. Die österreichische LLL:2020-Strategie enthält eine Aktionslinie zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen und sieht die Entwicklung einer entsprechenden österreichischen Validierungsstrategie vor. Die Kompetenzorientierung zeigt sich auch in der Veröffentlichung des Dokuments „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (EU Parlament/EU Rat 2006), das acht Schlüsselkompetenzen (siehe Abschnitt 2.1.5) als notwendig für die Anpassungsfähigkeit des Einzelnen an ein sich wandelndes und immer stärker vernetztes Umfeld erachtet. Auf österreichischer Ebene wurden diese Schlüsselkompetenzen in die LLL:2020-Strategie integriert.

Die Ökonomisierung des Lernens vollzieht sich als Übergang von der öffentlichen Verantwortung hin zur Marktorientierung. Mit dieser Tendenz geht auch die Entwicklung hin zu einem Bildungsmarkt einher, der auf den Gesetzen des Marktes basiert:

„Educational institutions and other learning opportunity providers must now develop and offer programmes for which there is a demand and many of them will need to generate their revenues, or a substantial part thereof, from ‚market‘ in the form of tuition fees rather than as institutional grants from the public purse“ (Schuetze 2006: 302).

Die zunehmende Formalisierung von Qualifikationen, die steigende Bedeutung von Mobilität und Employability für die Vermarktung von Wissen, die Privatisierung von Bildung und der wachsende Markt an Bildungsservices hat dazu geführt, dass es auch in der Erwachsenenbildung (die im Vergleich zum primären bis tertiären Bildungssektor ohnehin in geringem Maße öffentlich reguliert und finanziert war) zu einer Verschiebung hin zu noch mehr privater Bildungsverantwortung kam (Schuetze 2012: 189). Während dieser Rückzug des Staates im vorigen Abschnitt „Governance“ mit einem Fokus auf der Individualisierung von Verantwortung thematisiert wurde, steht hier spezifisch die Vereinnahmung von Bildung und Lernen durch wirtschaftliche Prinzipien im Vordergrund. Der Wettbewerb im Bildungsbereich bezieht sich nicht nur auf konkurrierende Nationalstaaten, sondern folgt auch der Marktlogik, dass Kunden bzw. Nutzer durch eine größere Auswahl an Angeboten vom Wettbewerb zwischen Bildungsanbietern profitieren (Schuetze 2012: 189).

Die Systematisierung von Bildung kann als Versuch gesehen werden, um der Unplanbarkeit von Bildung und Lernen (Biesta 2014: 1 ff.), wie auch der Zukunft, im Allgemeinen entgegenzuwirken. Anerkennungsverfahren und Zertifizierung definieren die Wertigkeit erworbenen Wissens und verfügbarer Kompetenzen innerhalb des Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt allgemein und vermitteln dadurch die Vorstellung von Sicherheit. Individuen erfahren dadurch eine Art rechtliche Garantie im Hinblick auf Lernergebnisse, zugleich nimmt diese Feststellung auch wesentlichen Einfluss auf die soziale Position:

Als Apparat zur Produktion von qualifizierten Arbeitskräften ist das Bildungssystem zugleich Apparat für die rechtliche Absicherung der *jeweils* vermittelten Qualifikation. Die Masse der Arbeitskräfte, deren Wert auf dem Arbeitsmarkt von der durch Ausbildung verbrieften „Berechtigung“ abhängt, ist eine soziale Macht von ständig zunehmender Bedeutung (Bourdieu/Boltanski 1981: 93).

Indem das Bildungssystem an seine „Produkte“ (also die Lernenden) Titel vergibt, die einen „universellen und relativ zeitlosen Wert haben“, begründet es zugleich eine „Autonomie der mit einem Titel ausgestatteten Arbeitskräfte im sogenannten freien Spiel der ökonomischen Kräfte“ (Bourdieu/Boltanski 1981: 94). In diesem Sinne führen zertifizierte Abschlüsse – die innerhalb des Bildungssystems erworben wurden bzw. durch dieses anerkannt werden – dazu, Arbeitskräfte universal und dadurch mit Geld vergleichbar zu machen. Ihre „Kompetenz und alle damit zusammenhängenden Rechte [sind] auf allen Märkten garantiert“ (Bourdieu/Boltanski 1981: 94). Heute kann diese Universalität und Garantie, wie auch aus dem Diskurs hervorgeht, nur mehr teilweise eingelöst werden, viel stärker steht das ständige Drängen nach einer Aktualisierung und Erweiterung erworbener Kompetenzen im Vordergrund.

6.1.6 Entwicklung von Medienframes

Die fünf, anhand der wissenssoziologischen Diskursanalyse rekonstruierten *thematischen Kategorien* (Anpassung, Partizipation, Positionierung, Governance und Systematisierung) wurden in einem weiteren Schritt daraufhin untersucht, innerhalb welcher Medienframes sich die inhaltliche Bedeutungskonstruktion vollzieht. Den einzelnen Kategorien entsprechen jeweils ein bis drei zentrale Medienframes, von denen einige aus der Typologie von Dahinden (2006) übernommen und andere induktiv aus dem Material gewonnen wurden. In Klammer sind die entsprechenden Basisframes (nach Dahinden 2006) angeführt. Insgesamt kristallisierten sich *acht Frames* heraus, die entlang der von Entman (1993, siehe Abschnitt 5.2) vorgeschlagenen Dimensionen *Problemdefinition*, *Ursache*, *Handlungsempfehlung* und (*moralische*) *Bewertung* beschrieben werden. Die folgende Darstellung führt die Ergebnisse der Diskursanalyse mit dem Framingansatz zusammen:

	Frame	Problemdefinition	Ursache	Handlungsempfehlung	Bewertung
Anpassung	Wandel (Konflikt)	Wissen und Kompetenzen veralten schnell, etablierte Handlungspraktiken sind überholt	globalisierungsbedingte Veränderungen	Anpassungen im Bildungssystem, Bewusstsein für LLL auf allen Ebenen schaffen	der Wandel ist allumfassend, Anpassung ist die beste Strategie
Partizipation	Grundrechte (Moral/Ethik)	Bildungschancen, -motivation und -beteiligung sind ungleich verteilt	„Matthäus-Effekt“, Bildungsungleichheiten setzen sich fort	Förderung der sozialen Kohäsion, Unterstützung für bestimmte Zielgruppen; Bildungsmotivation fördern	jede/r hat das Recht auf und die Pflicht zu LLL
Positionierung	Mangel (Konflikt)	drohender Abstieg aufgrund niedriger Wissensbestände, Kompetenzen und Fertigkeiten	globalisierungsbedingte Veränderungen	Kompensation durch LLL; Bildungsabschlüsse nachholen	der Wandel ist bedrohlich, LLL als „Rettungsanker“
	Wettkampf (Konflikt)	verschärfter globaler Wettbewerb, Durchsetzungsvermögen nicht gesichert	globalisierungsbedingte Veränderungen	Vorsprung gewinnen durch Bildungsinvestitionen	der Wandel ist herausfordernd, LLL als Werkzeug im Kampf
Governance	Öffentliche Verantwortung (Konflikt)	mangelnde Finanzierung durch Staat und Unternehmen, zu geringe Eigenverantwortung	Ausweitung des LLL verursacht hohe Kosten	geteilte Verantwortung für (die Finanzierung von) LLL: Staat, Unternehmen, Individuen	alle Akteure müssen ihren Beitrag leisten
Systematisierung	Orientierung (Fortschritt)	Unüberschaubarkeit des Bildungsmarktes, mangelnde Vergleichbarkeit von Angeboten und Abschlüssen	Anstieg und Diversifizierung von LLL-Angeboten	einheitliche Standards zur besseren Vergleichbarkeit von Lernergebnissen; Kompetenzorientierung	in diversen Kontexten erworbene Lernergebnisse sollen vergleichbar sein
	Effektivität (Wirtschaftlichkeit)	Wirksamkeit von Lernprozessen ist teilweise nicht zufriedenstellend	Lernprozesse sind nicht immer optimal geplant und gestaltet	bessere Planung und Steuerung von Lernprozessen, Bildungsberatung, (neue) Lernkonzepte	Bedürfnisse der Lernenden im Zentrum, eigenverantwortliche Bildungswege
	Effizienz (Wirtschaftlichkeit)	es wird noch nicht ausreichend in Bildung investiert	langfristiger Vorteil von Bildungsinvestitionen wird unzulänglich erkannt	Aufklärung über die wirtschaftliche Notwendigkeit von Bildungsinvestitionen	Bildungsinvestitionen werden sich lohnen

Tab. 7: Medienframes, die auf der Basis der thematischen Kategorien rekonstruiert wurden

Der Frame *Wandel* beschreibt Konflikte, die vor dem Hintergrund der Globalisierung entstehende soziale und wirtschaftliche Veränderungen betreffen. Problematisch ist der Wandel vor allem aufgrund seiner Dynamik, der eine umgehende Anpassung etablierter Strukturen und Handlungspraktiken erforderlich macht. Im Gegensatz zum Globalisierungsframe (Dahinden 2006) stehen hier jedoch nicht Konflikte zwischen internationalen Akteuren im Vordergrund, sondern der Umgang mit Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen, wobei nicht immer konkrete Akteure eine Rolle spielen, sondern auch abstrakte Formationen, wie z. B. der Arbeitsmarkt oder normative Erwartungen der Gesellschaft (Europäische Akteure versus Nationale Akteure; poli-

tische Akteure versus Unternehmen, Erwartungen des Arbeitsmarktes versus individuelle Motivation etc.). Wie in Abschnitt 6.1.1 beschrieben, stellt lebenslanges Lernen eine Art Lösungsprinzip für den umfassenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel dar. Anpassung durch lebenslanges Lernen wird als beste Strategie im Umgang mit dem Wandel suggeriert.

Der Frame *Grundrechte* thematisiert das Recht auf Bildung im Kontext von Partizipationsmöglichkeiten am lebenslangen Lernen. Die Ursache für Bildungsungleichheiten und deren hartnäckige Fortschreibung wird mit dem (etwas abgewandelten) Matthäus-Effekt begründet, das heißt, dass bereits gut Gebildete auch später motivierter und aktiver am lebenslangen Lernen beteiligt sind. Im Hinblick auf die Bildungsmotivation kommt es zu moralisch/ethischen Bewertungen. Einerseits wird die geringe Bildungsmotivation bestimmter Zielgruppen auf ein geringes Erst-Ausbildungsniveau zurückgeführt (was als Versäumnis der Gesellschaft gilt, die im Bereich der Grundbildung nicht ausreichende Möglichkeiten sicherstellt), andererseits wird die mangelnde Motivation dem Individuum angelastet, das folglich die Konsequenzen seines Handelns zu tragen hat. Im Zusammenhang mit der Partizipation am lebenslangen Lernen steht also auch die Frage nach der Schuld (einer zu geringen Beteiligung). Betont wird dabei, dass lebenslanges Lernen ein Recht und zugleich eine Pflicht für alle Individuen ist.

Die Analyse identifizierte *Mangel* und *Wettkampf* als die wichtigsten beiden Frames für lebenslanges Lernen im Kontext der Mediengesellschaft. In der Kategorie Positionierung prägen sie den Diskurs über die Sicherung und Veränderung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Position. In beiden Fällen findet lebenslanges Lernen als adäquates Mittel Anerkennung, um dem Wandel zu begegnen. Der Frame *Mangel* stellt lebenslanges Lernen gewissermaßen als „Rettungsanker“ dar, der Sicherheit bietet. Der Frame *Wettkampf* sieht lebenslanges Lernen eher als zeitgemäßes Werkzeug an, um sich in einem hochkompetitiven, risiko- und chancenreichen Umfeld behaupten zu können. Die Frames *Mangel* und *Wettkampf* bilden den bestimmenden Rahmen für die in Abschnitt 6.3 beschriebenen Konstruktionen des lebenslangen Lernens und werden daher weiter unten ausführlich und differenziert vorgestellt.

Der Frame *Öffentliche Verantwortung* fokussiert das Spannungsverhältnis zwischen dem staatlichen Bildungsauftrag und der Eigenverantwortung des Individuums. Ebenso sind Unternehmen, im Hinblick auf die Förderung und Finanzierung berufsrelevanter Weiterbildungen, wichtige Akteure. Die Frage der Verantwortung betrifft insbesondere Finanzierungsfragen und liegt ursächlich darin begründet, dass eine Ausweitung des lebenslangen Lernens mit höheren Ausgaben verknüpft ist. Konflikte entstehen aus der Verschiebung einer traditionell öffentlichen Verantwortung hin zu einer zuneh-

menden Privatisierung von Bildung. Die Bewertung innerhalb dieses Frames zeigt, dass alle am lebenslangen Lernen Beteiligten einen Beitrag leisten müssen.

Der thematischen Kategorie Systematisierung gehören drei Frames an: Der Frame *Orientierung* greift die Unübersichtlichkeit des Bildungssektors auf, der durch den starken Anstieg und die Diversifizierung von Angeboten des lebenslangen Lernens vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung eine Ausweitung erfährt. Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Lernkontexte (formal, non-formal, informell) sowie Bildungsabschlüsse gestaltet sich die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Lernergebnissen schwierig. Wissenschaftlich fundierte Anrechnungsverfahren, Qualitätsstandards und Qualifikationsrahmen gelten als ordnende Maßnahmen dafür. Die Vergleichbarkeit, Anrechnung und Validierung von – in unterschiedlichen Kontexten erworbenen – Wissensbeständen und Kompetenzen, wird als notwendig erachtet und positiv bewertet.

Der Frame *Effektivität* bezieht sich darauf, Lernsituationen wirksam zu gestalten und Bildungswege zu planen. Aus der Annahme, dass beides bisher nicht optimal umgesetzt wird, resultiert die Problemlage einer mangelnden Effektivität des lebenslangen Lernens. An Relevanz zugenommen hat in diesem Kontext die Bildungsberatung. Lernen verkörpert hier einen voraussetzungsreichen Prozess, den man an sich auch erlernen kann bzw. muss. Betont wird, dass sich die Lernangebote möglichst an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren, während die Lernenden zugleich ihre Lernprozesse selbstgesteuert und eigenverantwortlich planen und realisieren sollen.

Im Vergleich zur *Effektivität* ist der Frame *Effizienz* stärker ökonomisch ausgerichtet. Lebenslanges Lernen wird hier unter dem Gesichtspunkt einer optimalen Ressourcennutzung und Kostenersparnis betrachtet. Hierzu zählen auch Fragen der Personalentwicklung sowie strategische Bildungsinvestitionen durch Staat, Unternehmen und Individuen im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung. Der Konflikt in diesem Frame resultiert aus der noch nicht ausreichend anerkannten wirtschaftlichen Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, wodurch Bildungsinvestitionen folglich zu gering ausfallen. Die Bewertung in diesem Frame zielt vor allem darauf ab, lebenslanges Lernen als sichere, lohnenswerte Investition zu propagieren.

6.2 Steuerungsmechanismen

Der medienvermittelte Diskurs zeigt vier Steuerungsmechanismen, die Technologien zur Verbreitung des Konzepts des lebenslangen Lernens darstellen und damit als eine Form der Machtausübung verstanden werden können: *Verunsicherung*, *Appell*, *Stimulation* und *Auszeichnung*. Gewissermaßen stehen die Steuerungsmechanismen, im Ge-

gensatz zur Rekonstruktion der thematischen Kategorien, nicht für das, *was* der Diskurs explizit oder implizit kommuniziert, sondern stärker dafür, *wie* dieser seine Wirkung entfaltet. Die Beschreibung der Steuerungsmechanismen integriert laufend Bezüge zu den im vorherigen Abschnitt beschriebenen thematischen Kategorien. Nicht immer kann zwischen den einzelnen Steuerungsmechanismen scharf getrennt werden, sondern es zeigen sich auch Überschneidungen.

Im Gegensatz zu bildungspolitischen Dokumenten zeigt sich im Mediendiskurs eine wesentlich größere Vielfalt an Sprecherpositionen. Da erstere in der Regel von politischen Institutionen veröffentlicht werden, sind die Sprecherpositionen hier stark reglementiert und reduziert. Im medialen Diskurs zum lebenslangen Lernen hingegen ist der Zugang zu Sprecherpositionen für diverse soziale Akteure einfacher möglich. Auch politische Akteure nehmen hier unterschiedliche (individuelle und kollektive) Sprecherpositionen ein und tragen mit ihren Aussagen und Positionen zur Steuerung des Diskurses über lebenslanges Lernen bei.

6.2.1 Verunsicherung

Der Steuerungsmechanismus „Verunsicherung“ steht für das Aufzeigen von Gefahren oder Bedrohungsszenarien, die sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft gerichtet sein können. Solche Negativ-Szenarien werden häufig durch Wenn-Dann-Konstruktionen ausgedrückt und vermitteln einen Druck zur Gegensteuerung. Auch Ermahnungen zählen zu dieser Kategorie. Der Steuerungsmechanismus „Verunsicherung“ wirkt auf verschiedenen Ebenen: Die Bedrohung betrifft das Individuum, Unternehmen oder die nationale gesellschaftliche Ebene.

Die individuelle Bedrohung des sozialen und wirtschaftlichen Wandels für die berufliche Laufbahn und die daraus resultierende Notwendigkeit des lebenslangen Lernens zeigt der folgende Ausschnitt aus einem Leserbrief in der Presse:

Die meisten anderen finden nach dem Studium keine geeignete Stelle, weil die wirtschaftlichen Erfordernisse *wenig* mit dem in Studium Erlernten zu tun haben. (...) Mit dem Abschluss eines Studiums in jungen Jahren ist es heute nicht mehr getan – lebenslanges Lernen ist angesagt (diePresse.at_20040205).

Das folgende Beispiel unterstreicht, dass lebenslanges Lernen als Aufgabe des Individuums gesehen wird, das jedoch unzureichend auf den sichtbaren Wandel am Arbeitsmarkt reagieren: „Die Österreicher, denen oft ein gewisses Phlegma nachgesagt wird, lassen sich gerne [zur Weiterbildung] bitten (...) auch wenn sich langsam herum spricht, dass ein Arbeitsplatz *künftig nur in den seltensten Fällen* vom Einstieg direkt nach der Ausbildung bis zur Pension bestehen bleibt“ (diePresse.at_20030920-2). Un-

terschwellig transportiert der Beitrag hier eine Anschuldigung an die Individuen, die nicht eigeninitiativ genug handeln, obwohl die – mit zu geringer Weiterbildungsanstrengung verbundenen – Gefahren allgemein bekannt sind.

Die folgende Überschrift eines Artikels in der Presse bezieht sich auf den europäischen Bildungsraum und auf Österreich: „Lebenslanges Lernen: Situation hat sich verschlechtert“. Der Text drängt auf „effizientere Maßnahmen“ zum Erreichen der EU-Bildungsziele und verdeutlicht die Verschlechterung anhand statistischer Werte: „In Österreich ging die Zahl der bildungswilligen Erwachsenen im vergangenen Jahr von 13 auf 12,5 Prozent zurück“ (DiePresse_20110520). Verunsicherung wird auch über den Vergleich mit den Mitgliedstaaten der Europäischen Union hergestellt, indem z. B. folgender Artikel das Zurückfallen im EU-Schnitt als bedrohliches Szenario konstruiert: „beim ‚Lebenslangen Lernen‘ *droht* Österreich – bei diesem Wert ohnehin schon unter dem EU-Schnitt – noch weiter *zurückzufallen*“ (derStandard.at_20030206). Dieses Ergebnis begründet die Bildungspsychologin Christiane Spiel mit dem Argument, dass die „bisherigen *Ansätze und Versuche*, Lebenslanges Lernen zu fördern, (...) in ihrer Wirksamkeit kurzfristig und peripher geblieben“ seien, da es sich dabei um „singuläre und isolierte Maßnahmen“ handelte (derStandard.at_20030206).

Auf gesellschaftspolitischer Ebene stehen die Themen Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Zusammenhang mit dem Steuerungsmechanismus „Verunsicherung“. So wird die Dekanin der Psychologie-Fakultät der Universität Wien, Christiane Spiel, mit der Aussage zitiert, dass, „die aufgehende Schere – ‚gut Gebildete nehmen Angebote wahr und lernen dazu, die schlecht Gebildeten nicht‘ – in *keine rosige Zukunft*“ führe (DerStandard_20051109).

In den Mittelpunkt der Verunsicherung tritt oftmals die wirtschaftliche Situation des Landes. Im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau, das als wichtiger Standortfaktor gilt, wird seitens der Wirtschaftskammer Österreich „*befürchtet*“, dass Österreich „ins Hintertreffen geraten könnte“. Folglich sei „Lebenslanges Lernen (...) angesagt“ (WienerZeitung_20070119). Der WKO-Präsident ortet hier ein „*Bewusstseinsproblem*“, denn: „Es reiche heutzutage nicht aus, in der Jugend zu lernen und sich im Alter auf die Erfahrung zu verlassen. ‚Die Halbwertszeit des Wissens ist *dramatisch* gesunken““ (WienerZeitung_20070119). Ebenso stelle der Fachkräftemangel eine bedrohliche Entwicklung dar, die „bereits schon bemerkbar“ sei und „noch stärker in den Vordergrund treten“ werde (OON_20110219). Weiterbildung und die Möglichkeit „Bildungsabschlüsse kostenlos nachholen“ zu können, halten als Lösungsprinzip her, um dieser Tendenz entgegenzutreten. Auch das folgende Beispiel sieht lebenslanges Lernen als selbstverständliches Lösungsprinzip an: „Diese Zahlen [drei Prozent Beteiligung bei

staatlich anerkannten, berufsbezogenen betrieblichen Ausbildungen] sind *bedenklich*. Wissen veraltet schnell. Lebenslanges Lernen ist „angesagt“, attestiert die Leiterin eines Projekts, das auf eine Verbesserung von Chancen von älteren Arbeitnehmerinnen abzielt (SN_20070316).

Dass Unternehmen nicht ausreichend Weiterbildungsmöglichkeiten für älterer ArbeitnehmerInnen anbieten, wird vor dem Hintergrund des demografischen Wandels als Bedrohungsszenario konstruiert:

Die Weiterbildung älterer Mitarbeiter *sollte* angesichts der demografischen Entwicklungen *selbstverständlich sein, ist sie aber nicht*. „Für über 55-Jährige gibt es nur in 39 Prozent der *Unternehmen* Weiterbildung“, so Kurt Riemer, Institut für humanökologische Unternehmensführung (IBG) (...). *Noch düsterer zeigt sich das Bild* in puncto altersgerechte Didaktik, die für mehr als die Hälfte kein Thema ist“ (DiePresse_20071117).

Im Kontext beruflicher Chancen gilt Weiterbildung als „oberstes Gebot“ im Arbeitsleben: „Die technische Revolution erfordert es, dass die Menschen (...) Schritt halten. Denn sonst werden sie *von einer Entwicklung überholt*, der sie in Wahrheit ohnedies immer hinterherlaufen“ (OON_20010719). Diese Aussage konstruiert Informationstechnologien als bedrohlich für jene Menschen, die ihr Wissen im IT-Bereich nicht auf dem neuesten Stand halten können oder wollen. Ein anderer Artikel warnt in Bezug auf „IT-Basiskompetenzen“ vor einem „*Auseinanderdriften* der Gesellschaft“ und ungleich verteilten „Teilhabechancen der Informationsgesellschaft“. Weiter spricht er von der „*Gefahr des ,digital divide‘*“ in Österreich (WienerZeitung_20020313).

Ein Grazer Professor für Erwachsenenbildung kritisiert, dass an den Universitäten die „kommunikativen Fähigkeiten, die für die heutige flexible Arbeitswelt besonders erforderlich seien, (...) unter solchen Bedingungen [Massenveranstaltungen, Personalmangel] nicht gefördert werden“ können und denkt mit „*höchster Sorge*“ an die Studierenden, die das „Humankapital einer Gesellschaft“ bilden. Zudem spürt der Professor „wie die *Angst unter den Studierenden wächst*, nach dem Abschluss eine Arbeit zu finden“ (diePresse.at_20040103). An diesem Beispiel zeigt sich die Verunsicherung für das Individuum (arbeitslose AbsolventInnen) und auf kollektiver Ebene (Verlust des Humankapitals der Gesellschaft). Dieser Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzsicherung und lebenslangem Lernen wird als allgemein bekannte Wahrheit dargestellt: „Wir wissen, ohne lebenslanges Lernen *gefährden* wir unseren Arbeitsplatz“ (diePresse.at_20050319). An anderer Stelle (bei der Rezension eines Theaterstücks) spricht man von den „*bedrohlich auf einen niederprasselnden* Parolen vom ‚lebenslangen Lernen‘“ (Kurier_20070123), was das lebenslange Lernen selbst als etwas konstruiert, das wie ein Angriff auf den Menschen wirkt. Auch Fragen der Finanzierung des lebenslan-

gen Lernens werden vor dem Hintergrund der postulierten Notwendigkeit zu einem Faktor von Unsicherheit:

„Wir fürchten, dass es bei konkreten Projekten wieder heißt, es ist kein Geld da“, sagte gestern AK-Präsident Siegfried Pichler. Lebenslanges Lernen sei heute unumgänglich. So habe im Arbeitsleben erworbenes Wissen heute nur mehr eine Halbwertszeit von sieben Jahren, im EDV-Bereich seien es gar nur zwei Jahre“ (svz_20070131).

Zugleich sind der Erwerb und die Weiterentwicklung der Anpassungsfähigkeit an eine starke Verunsicherung gekoppelt und für den Fall unzureichender Bemühungen werden drastische Szenarien und sogar existenzielle Bedrohungen („*Wer nicht mithält, geht unter*“) aufgezeigt:

Das Ziel ist, im ständigen Wandel *bestehen zu können*, wettbewerbsfähig zu bleiben und kraft Kompetenz Spitzenleistungen zu erbringen. Dazu braucht es ein hohes Bildungsniveau, *unerlässlich* sind ständige Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Wer nicht mithält, *geht unter*. Arbeitsmarktexperten sehen für die nahe Zukunft nur noch drei *Gruppen*: Wissensbesitzer, die sich flexibel höchst unterschiedlichen Bedingungen anpassen können; passiv Angelernte, die mit vielen Problemen *zu kämpfen* haben; und die neuen Analphabeten, die der Arbeitsmarkt *auf lang oder kurz abstoßen wird*. Wer wohin gehört, das ist von der Qualifikation abhängig. (...) Wer glaubt, fertig zu sein, alles zu wissen, *hat schon verloren* (DerStandard_20021116).

Die Fähigkeit zum Verstehen und Beurteilen unsicherer Situationen nennt das „Weißbuch Lehren und Lernen“ als wesentliches Kriterium für die Orientierung innerhalb der Gesellschaft und die Anpassung an den dynamischen Arbeitsmarkt (EU Kommission 1995: 7). Vor dem Hintergrund der rezenten Wirtschafts- und Finanzkrise und dem dadurch induzierten steigenden internationalen Wettbewerbs- und Konkurrenzdruck wird der Umgang mit einer risikoreichen und von Unsicherheit geprägten Zukunft auf individueller wie auch staatlicher Ebene als entscheidende Kompetenz konstruiert.

6.2.2 Appell

Der Steuerungsmechanismus „Appell“ bezieht sich auf Aussagen, die Aufforderungen enthalten oder lebenslanges Lernen als alternativlos und damit implizit auch als Handlungsverpflichtung darstellen. Der Appell weist sprachlich oft die Form eines direkten Imperativs auf, aber auch nachdrückliche Empfehlungen und Forderungen zählen zu dieser Kategorie. Dieser Steuerungsmechanismus zeigt sich insbesondere in der Kategorie „Governance“, der die einzelnen Verantwortungs- und Handlungsebenen beschreibt, auf denen lebenslanges Lernen umgesetzt wird.

In einem im Kurier erschienenen Kommentar argumentiert Konstanze Wetzels, Hochschulprofessorin mit Schwerpunkt Lernen/Bildung, dass lebenslanges Lernen aufgrund „der dynamischen Entwicklung der ‚Wissensgesellschaft‘, die mit einem beschleunigten Verfall an individuell angeeigneten Wissensbeständen einhergeht“ zu einem „der Schlüsselbegriffe in der aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Debatte in Österreich, aber auch europaweit“ geworden ist. Aus dieser Feststellung leitet sie den Imperativ des lebenslangen Lernens ab: „Damit überholt sich auch die Vorstellung von einem Lernen, das sich überwiegend auf die Kindheit und Jugend konzentriert und das sich nun auf die gesamte Lebenszeit ausdehnen *muss*: eben lebenslanges Lernen“ (KleineZeitung_20070425-2).

Lebenslanges Lernen scheint zu einer als selbstverständlich angenommenen Praxis geworden zu sein, die zugleich durch kontinuierliche Aufrufe zur Partizipation weiterverbreitet werden soll. Diese Appelle spiegeln sich auch in zwei, wie folgt betitelten Leserbriefen wider: „Lebenslanges Lernen ist angesagt“ (diePresse.at_20040205) und „Heute ist lebenslanges Lernen angesagt“ (Kurier_20041008). Die Formulierung „angesagt“ versteht sich als eine Handlungsaufforderung – also, dass eine möglichst zu erledigende Aufgabe ansteht. In diesem Sinne drückt der Steuerungsmechanismus Appell auch eine Alternativlosigkeit des lebenslangen Lernens aus und stellt eine Art diskursive Begrenzung des Möglichkeits- und Handlungsraums des Individuums dar. Ein Artikel der Salzburger Volkszeitung zitiert AK-Präsident Siegfried Pichler: „Lebenslanges Lernen *sei heute unumgänglich*. So habe im Arbeitsleben erworbenes Wissen heute nur mehr eine Halbwertszeit von sieben Jahren, im EDV-Bereich seien es gar nur zwei Jahre“ (svz_20070131). Damit wird das Konzept als allgemein gültiger Wissensbestand vermittelt, wie das folgende Beispiel verdeutlicht: „Lebenslanges Lernen als Schlüsselfaktor für die individuelle, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Zukunftssicherung in einer Wissensgesellschaft *sei Fakt*, heißt es in einer Aussendung der kürzlich gestarteten Initiative ‚Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung‘“ (DerStandard_20070113).

Der Appell für eine Beteiligung am lebenslangen Lernen richtet sich einerseits direkt an das Individuum, dem er vermittelt, dass es sich ohnehin nicht entziehen kann („Lebenslanges Lernen bleibt keinem erspart“, KleineZeitung_20110926), zum anderen appelliert er an Politik und Gesellschaft, Lernchancen für alle Individuen zu garantieren: So ruft Wirtschaftskammerpräsident Leitl dazu auf: „Man *müsse* jedem Menschen die Möglichkeit geben, das zu lernen und das zu werden, wovon er innerlich überzeugt sei“ (Format-20071005).

Der Imperativ des Lernens über die gesamte Lebensspanne wird häufig mit der Vorstellung einer Wissenschaftsgesellschaft begründet, in der lebenslanges Lernen als „bedeutender Erfolgsfaktor für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung“ gilt (Kurier_20080920-2) und der Einzelne aufgefordert ist, sein Wissen laufend zu aktualisieren: „Wir leben heute in einer Wissensgesellschaft. Und Wissen wird leider nicht mit der Muttermilch eingesaugt. Das bedeutet, wir *müssen* uns informieren, weiterbilden und lernen, um auf dem neuesten Wissensstand zu sein“ (Format-20130417). Diese Notwendigkeit betont auch die Sektionschefin im Bildungsministerium Heidrun Strohmeier: „Globalisierung, Interkulturalität und technische Neuerungen *erfordern* heutzutage, so die Expertin, „dass sich die Menschen kontinuierlich weiterbilden und sich neue Kompetenzen aneignen“ (Kurier_20080920-2).

Der Imperativ zeigt sich sehr stark bei der beruflichen Weiterbildung: „Für beruflichen Erfolg und um auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben, *muss* ein jeder in sein Wissen investieren durch lebenslanges Lernen“ (Format-20130417). Lebenslanges Lernen wird als Bedingung für beruflichen Erfolg und als Antwort auf den Konkurrenzdruck am Arbeitsmarkt konstruiert, wie folgender Auszug aus einer im Wirtschaftsblatt besprochenen Bachelorarbeit zum Thema „Lernmotivation in der beruflichen Weiterbildung“ zeigt: „Erwachsene *müssen* sich auch nach ihrer absolvierten Ausbildung oder nach mehrjähriger Berufsausübung weiterentwickeln, um den Anschluss an andere Unternehmen und Konkurrenten nicht zu verpassen“ (Wirtschaftsblatt_20130627). Die Selbstverständlichkeit der Pflicht zum lebenslangen Lernen drückt auch das folgende Beispiel aus: „Nicht nur in Technik lästigen Branchen wie Telekommunikation oder IT ist der *Zwang zum Lernen* gegeben; auch in anderen Sektoren und quer durch alle Jobsparten *ist Lernen Pflicht*“ (Wirtschaftsblatt_20041204).

Im tertiären Bildungssektor sehen sich die Universitäten – per Universitätsgesetz verpflichtet, Weiterbildung zu betreiben⁵¹ – vor neue Herausforderungen gestellt. Meist ist es die Hochschulleitung selbst oder Personen in führenden Positionen, die an die Universität als Institution appellieren, sich über den Bereich der Weiterbildung zu öffnen und neue Zielgruppen zu erschließen. Kritikpunkt ist dabei, dass an „vielen europäischen Universitäten (...) Lifelong Learning noch immer als Randthema [gilt], dessen Potenzial vor allem für neue Wissens-, Lern- und Forschungskonzepte noch nicht bewusst wahrgenommen wird“, wie der Rektor der Universität Wien, Georg Winckler,

⁵¹ Laut Universitätsgesetz 2002, §3, Absatz 5 zählt zu den Aufgaben von Universitäten die „Weiterbildung, insbesondere der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten und von Pädagoginnen und Pädagogen“, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

festhält (DerStandard_20101211). Vor dem Hintergrund dieser Problematik appelliert der Leiter des Postgraduate Center der Universität Wien, Nino Tomashek an die Universitäten, denn diese „*müssen aus ihrem Elfenbeinturm heraus* – das nicht nur aus einem inneren Druck heraus, sondern auch aufgrund eines äußeren Drucks“. Es sei notwendig, auch „abseits einer Zielgruppe 18- bis 25-Jähriger interessierten Menschen Zugang zu Forschung und Wissen“ zu ermöglichen (DerStandard_20101211). Auch Michael Hörig von der European University Association fordert: „Unis *müssen flexibler werden*“, vor allem „im Umgang mit ihren Studenten“. Dazu zählt er die „verstärkte Einbindung von Älteren, berufstätigen Wiedereinsteigern und Menschen aus bildungsfernen Schichten, die derzeit an den Unis unterrepräsentiert seien“ (derStandard.at_20091113).

Ein Artikel zur, von der Universitäten- und Fachhochschul-Konferenz organisierten, Veranstaltung „Lifelong Learning im Hochschulbereich“ thematisiert die soziale Durchlässigkeit im tertiären Sektor und fordert eine Erweiterung der Zielgruppen („Jung und Alt *sollen* dabei von den Hochschulen angesprochen werden“, DiePresse_20111017). In diesem Zusammenhang mahnt Michael Gaebel von der European University Association: „Generell *müssten* sich die Hochschulen aber weiter öffnen, um sich eines weiteren Spektrums bedienen zu können“ (DiePresse_20111017).

Die Presse berichtet über eine LLL-Tagung an der Universität Wien, bei der ExpertInnen⁵² diskutierten, welche „Rolle die Universitäten [im Hinblick auf das lebenslange Lernen] in Zukunft übernehmen *sollen und müssen*“:

Der Zugang zum „lebenslangen Lernen“ *müsse generell erleichtert werden*, so lautete die *einhellige Forderung der Experten* an die Entscheidungsträger der Europäischen Union. Dazu *müsse* man Angebote entwickeln, die von Menschen mit unterschiedlichster Bildung und Herkunft in Anspruch genommen werden können. „Die Universitäten *müssen auch die Möglichkeit* bekommen, sich ihre Studenten verstärkt selbst auszusuchen“, forderte Rudolf Mallinger, Vizerektor der Medizinischen Universität Wien, „dazu *müssen Wege entwickelt werden*, die auch informelles Lernen anerkennen“ (DiePresse_20091205).

In diesem Zusammenhang wird auch die Präsidentin der Wirtschaftskammer Wien, Brigitte Jank, mit der Forderung zitiert „dass auch die Wünsche der Wirtschaft *nicht zu kurz kommen dürften*. Die Universitäten *sollten schnell mit ihren Angeboten reagieren*, wenn sich auch die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ändern“ (DiePresse_20091205). Im Zusammenhang mit der zum 1.1.2014 in Kraft getretenen Universi-

⁵² Als ExpertInnen angeführt und zitiert werden in dem Artikel die Vizerektorin der Universität Wien (Christa Schnabl), der Vizerektor der Medizinischen Universität Wien (Rudolf Mallinger) und die Präsidentin der Wirtschaftskammer Wien (Brigitte Jank) (DiePresse_20091205).

tätsreform appelliert Werner Lenz, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Grazer Universität an die gesellschaftliche Bedeutung von Universitäten, verweist auf strukturelle Mängel, die die Qualität der Lehre gefährden und gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken: „Damit *muss* auch die Verantwortung der Universität neu überdacht werden“ (diePresse.at_20040103). Für Universitäten stellt lebenslanges Lernen jedoch nicht nur eine Verpflichtung dar, sondern auch einen potentiellen wirtschaftlichen Wachstumsmarkt:

Nach der „Pionierphase der Bologna-Umstellung (...) kommt die Zeit der Professionalisierung“, erklärt Karl Sandner, Vizerektor für Forschung und Lehre der Wirtschaftsuniversität Wien und gibt eine Handlungsempfehlung an die Universitäten ab: „*Jetzt ist es wichtig*, dass sich die Hochschulen im richtigen Markt und in der richtigen Nische positionieren und gut aufgesetzte Programme anbieten“ (DerStandard_20110305).

Im Bereich der Schulbildung fordert man zum einen Verbesserungen im Hinblick auf die Chancengleichheit und Qualität im Bildungssystem, zum anderen wird der Institution Schule und den LehrerInnen eine bedeutende Rolle für die Umsetzung des lebenslangen Lernens zugeschrieben, wie beispielsweise auch der Titel eines des folgenden Presse-Artikels ausdrückt: „Lebenslang beginnt schon in der Schule“ (diePresse.at_20061216). Im Untertitel desselben Artikels leitet sich daraus ein Imperativ ab: „Das Verständnis für die Erwachsenenbildung *muss schon früh geweckt werden*“. Dies konstruiert die Schule als zentralen Ort für die Förderung der Bildungsmotivation: „Bereits in der Elementarerziehung *müsse* der Grundstein gelegt werden, um die Kinder an eine höhere Bildung heranzuführen zu können“, wird Werner Lenz, Erziehungswissenschaftler an der Universität Graz, indirekt zitiert (DiePresse_2011017). Was Schulen leisten sollen, drückt auch ein Statement zur OECD-Bildungskonferenz aus:

So *soll* die Schule die Fähigkeit zum kritischen Denken stärken und den SchülerInnen die Möglichkeit geben, ihre natürlichen Talente zu entdecken und zu entwickeln. *Gefordert wird eine* qualitätvolle Bildung und faire Chancen für alle, unabhängig von der sozialen Zugehörigkeit und Abstammung (WienerZeitung_20101106).

Als zwei zentrale Voraussetzungen für lebenslanges Lernen nennt Christiane Spiel, Bildungspsychologin an der Universität Wien, „Motivation und Interesse für Bildung und Lernen“ sowie die Kompetenzen zur Umsetzung der Bildungsmotivation. Dementsprechend richtet sie eine Aufforderung an die Lehrer zur Förderung der LLL-Voraussetzungen: „Diese Aspekte *müssten* Lehrer systematisch fördern“, fordert sie in Folge (derStandard.at_20070327). Ein anderer Artikel, in dem die Bildungspsychologin Spiel ebenfalls als Sprecherin auftritt, definiert die Kompetenzen auf der Seite der Schüler im Imperativ:

Die Schüler *müssen* die Kompetenz erwerben, um die Motivation erfolgreich umsetzen zu können. Sie *sollen* ihre Aufgabe realisieren, sich ein Lern- und Zeitziel stecken, zudem auch wissen, was für eine bestimmte Aufgabe benötigt wird. "Ein Schüler *muss realistisch* einschätzen können, wie lange brauche ich, um mir einen bestimmten Stoffbereich anzueignen (diePresse.at_20061216).

Appelle an die Politik beziehen sich in den meisten Fällen auf Finanzierungsfragen oder strukturelle Veränderungen im Bildungssystem, insbesondere im Hinblick auf soziale Durchlässigkeit und Partizipationsmöglichkeiten für alle BürgerInnen. Die Finanzierung des lebenslangen Lernens wird von mehreren Akteuren thematisiert, wie beispielsweise der Titel eines Artikels in der Salzburger Volkszeitung zeigt: „Lebenslanges Lernen: AK fordert bessere Finanzierung“ (svz_20070131). Der Präsident der Arbeiterkammer Salzburg appelliert an die Politik „der Zugang zu Bildung müsse allen ermöglicht werden. Derzeit scheitere es oft am Geld“. Darauf folgt eine Forderung des AK-Präsidenten und des Salzburger bfi-Chefs nach einer gerechteren Verteilung der Kosten in der Lehrlingsausbildung, um Betriebe zur Aufnahme von Lehrlingen zu motivieren (svz_20070131). Ein ähnlicher Appell zur Förderung der Lehrlingsausbildung im Rahmen des EU-Programms „Lebenslanges Lernen“ kommt ebenfalls aus der Richtung der Arbeiterkammer:

Arbeiterkammer-Präsident Herbert Tumpel *forderte*, dass Lehrlinge in dem neuen Programm wesentlich *mehr* Platz finden sollten, da in den vergangenen Jahren die Zahl der Lehrlinge zurückgegangen sei, die vom internationalen Austausch Gebrauch gemacht haben (derStandard.at_20070306).

Auch seitens der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) wird eine stärkere finanzielle Beteiligung des Staates am lebenslangen Lernen gefordert. Als Sprecher tritt hier der Leiter des Wirtschaftsförderungsinstituts der WKÖ (WIFI) in Erscheinung:

Für die berufliche Weiterbildung *sei mehr staatliches Engagement erforderlich*. (...) „Investitionen in die Bildung *müssen mindestens gleichwertig sein* den Investitionen in Verkehr und die technische Infrastruktur“, fordert Landertshammer. Ein wichtiger Schritt sei der 20-prozentige Weiterbildungsfreibetrag für Unternehmen gewesen. Die *WKÖ drängt nun darauf*, diesen Freibetrag für Kleinstunternehmer und für besondere Zielgruppen wie Wiedereinsteigerinnen und ältere Arbeitnehmer auf 40 Prozent zu verdoppeln. Der Anteil der über 45-jährigen Arbeitnehmer an der beruflichen Weiterbildung liegt nur bei knapp zehn Prozent. Die Politik *sei gefordert*, innovative Instrumente wie beispielsweise das Bildungssparen oder die Einrichtung eines Bildungskontos zu entwickeln“ (SN_20030620).

Landertshammer sieht vor allem bei der Politik und bei Bildungseinrichtungen Handlungsbedarf: „Grundsätzlich *muss das Bewusstsein für lebenslanges Lernen noch stärker werden*. Hier gibt es auch einen *Aufholbedarf der Politik*, die das Thema noch nicht in aller Dringlichkeit behandelt. Und auch das Interesse Älterer an Weiterbildungsmaßnahmen hat zwar zugenommen, aber noch viel zu wenig. Hier gibt es auch

für die Bildungseinrichtungen noch *Handlungsbedarf*, denn Ältere haben einen anderen Zugang (derStandard.at-Print_20130119). An die Bildungsverantwortung des Staates, insbesondere im Hinblick auf die Durchlässigkeit im Bildungssystem, appelliert auch Franz-Josef Lackinger, Geschäftsführer des Berufsförderungsinstituts (bfi) Wien, in einem Interview und betont, dass es „ohne Investitionen in die Gesellschaft“ nicht geht. Weiter führt er aus: „Bildung ist eine wesentliche Möglichkeit für einen sozialen Aufstieg. Dafür *muss* auch die Durchlässigkeit der Systeme in alle Richtungen verbessert werden. (...) *Da gehört schnell reagiert*“ (DerStandard_20110219).

Die Industriellenvereinigung (IV) hat in einem „LLL-Weißbuch“, das Bildungsministerin Elisabeth Gehrler und Wirtschaftsminister Martin Bartenstein übergeben wurde, Handlungsempfehlungen an die Politik formuliert. Zugleich wird dabei auf die Aufforderungen der Europäischen Union verwiesen, die auch an Österreich gerichtet sind: „Mit Bildungseinrichtungen, Interessenvertretungen und Spitzenunternehmen *soll die Regierung eine Arbeitsgruppe bilden*, um bessere Konzepte für lebenslanges Lernen (LLL) zu schaffen. (...) Damit würde man der *Aufforderung der EU an alle Mitgliedstaaten* gerecht, bis 2006 umfassende LLL-Strategien zu erarbeiten“ (diePresse.at_20041127). Zudem postuliert man auch Verbesserungen in der Steuerung des lebenslangen Lernens und eine Bündelung der Kompetenzen: „In Österreich *soll es künftig eine einzige ‚relevante‘ Stelle geben*, die das Know-how über Weiterbildungsangebote ‚handelt‘“ (diePresse.at_20041127).

Über das von der IV vorgelegte Weißbuch berichtet auch das Wirtschaftsblatt. Der aus dem Wandel begründete Imperativ des lebenslangen Lernens zeigt sich hier sehr deutlich:

Das Arbeitsleben wird auf Grund der demografischen Entwicklung länger. Vor diesem Hintergrund wird klar, dass *lebenslanges Lernen die Grundlage einer künftigen Wissensgesellschaft in Wohlfahrtsstaaten sein muss*“ (...) Neben Forschung und Entwicklung werden die Qualität und die breite Umsetzung von lebenslangem Lernen über die *Wettbewerbsfähigkeit* eines Landes entscheiden. Aus diesem Grund *muss es Politik und Wirtschaft ein dringendes Anliegen sein*, dem Wandel zur Wissensgesellschaft möglichst viel Beachtung und Unterstützung zu bieten (Wirtschaftsblatt_20050217).

Eine weitere Facette des Steuerungsmechanismus Appell zeigt sich in Forderungen der Europäischen Union an ihre Mitgliedstaaten: „Die EU-Bildungsminister *drängen auf ein verstärktes lebenslanges Lernen* der Menschen in der Europäischen Union“ (diePresse.at_20110519). Vor dem Hintergrund eines EU-Bildungsberichts, der die Weiterbildungsbeteiligung in den Mitgliedstaaten ausweist, postuliert ein Artikel der Wiener Zeitung: „Österreich *muss* in Bezug auf die EU-Bildungsziele im lebenslangen Lernen aufholen“ (WienerZeitung_20040227-2). Die Europäische Union stellt im Diskurs einen relativ abstrakten Akteur dar, der ohne konkrete Sprecherrollen mahnend und

fordernd auftritt. Die Appelle der „EU“ oder von „Brüssel“ basieren meist auf veröffentlichten Berichten und Statistiken. Konkrete Sprecherrollen, z. B. durch Interviews mit politischen VertreterInnen, werden nicht eingenommen. Das folgende Beispiel ist auch ein Hinweis auf die beschränkte Handlungsmacht der Europäischen Politik im nationalen Bildungsbereich:

Deswegen *fordert* Brüssel Österreich im aktuellen EU-Beschäftigungsbericht auf, mehr Anreize zu schaffen, um ältere Arbeitnehmer im Arbeitsprozess zu halten. Da Sozial- und Arbeitsmarktpolitik national geregelt sind, *kann die EU nur Empfehlungen abgeben*. So *legt sie* dem Nachzügler „eine *umfassende* Strategie für lebenslanges Lernen mit Schwerpunkt auf Job-Training“ *nahe* (Kurier_20070221).

6.2.3 Stimulation

Die Entwicklung einer lebenslang lernenden Gesellschaft vollzieht sich nicht nur über den Modus des Imperativs, sondern wird auch über den Mechanismus der Stimulation gefördert. Dies bedeutet, dass Individuen nicht nur lernen *müssen*, sie müssen auch lernen *wollen*. Die Motivation für lebenslanges Lernen stellt sich als wesentlicher Faktor für die Durchdringung der Gesellschaft mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens dar, wobei es um Freude und Lust am Lernen geht. Zudem wird die Motivation zu Lernen als Normalität konstruiert und eine Abweichung davon als Problem. Zudem lassen sich im Kontext des Steuerungsmechanismus „Stimulation“ zwei Subjektpositionen differenzieren: die *Bildungswilligen* und die *Bildungsunwilligen*.

Der Diskurs stellt „Motivation, Interesse und Wertschätzung für Bildung und Lernen“ als wesentliche „Voraussetzung für erfolgreiches Lebenslanges Lernen“ dar. Damit der Wille zum Lernen auch in eine Beteiligung an Lernprozessen mündet, braucht es zudem „die Kompetenz, diese Bildungsmotivation auch erfolgreich umsetzen zu können“ (derStandard.at_20030206, vgl. auch derStandard.at_20070327).

Das bildungswillige Subjekt beteiligt sich aus Eigenmotivation („ohne Druck des Chefs“, „von sich aus“) am lebenslangem Lernen und ist auch bereit, die Kosten dafür zu tragen. Als Weiterbildungsgründe gelten auch „Abwechslung und Spaß“:

Raus aus der Arbeit, rein ins Vergnügen? Für die Wiener Berufstätigen und Studenten gilt das heute nur noch bedingt: Sie wissen, dass Weiterbildung in der Freizeit notwendig ist (...) Sie entscheiden sich *auch ohne Druck des Chefs* zur Weiterbildung. Karrierechancen oder einfach nur *Abwechslung und Spaß sind den meisten Motivation genug*. „Es hat uns *überrascht*, wie sehr die Wiener *von sich aus* zum lebenslangen Lernen neigen und auch zu höheren Fortbildungskosten bereit sind“, sagt Georg Kolm von der Marketing AG (diePresse.at_20050430-3).

Der anschließende Auszug aus einem Presse-Artikel nennt die Gründe für Weiterbildung. Zwar steht im ersten Satz, dass es überwiegend um das persönliche Interesse

geht und Weiterbildung nicht nur im Sinne der Karriereförderung und aus finanzieller Motivation erfolgt, dennoch wird im letzten Teil des Absatzes evident, dass das „persönliche Interesse zur Weiterbildung“ letztlich doch auf den beruflichen Kontext bezogen ist („neue Perspektiven“, „einmal umsteigen“).

Tatsächlich gaben 80 Prozent der Befragten an, dass sie sich aus persönlichem Interesse zur Weiterbildung entschließen. Nur 19 Prozent sagten, dass der Anstoß vor allem aus der Firma kommt. „Nicht alle wählen einen Kurs, um Karriere zu machen, eine bessere Position und mehr Geld zu bekommen oder aber eine Kündigung zu vermeiden“, so Kolm: „Sie wollen sich einfach umfassender bilden, dadurch neue *Perspektiven* bekommen und vielleicht einmal umsteigen“ (diePresse.at_20050430-3).

„In Hinblick auf die triste Arbeitsmarktsituation“ müsse laut der Leiterin der ORF-Hauptabteilung für Bildung die „Bildungsmotivation die persönliche Weiterbildung umfassen, die nicht unbedingt auf den Beruf abzielt“. In diesem Zusammenhang schreibt sie den Medien und insbesondere dem Internet eine besondere Rolle in der Entwicklung der Bildungsmotivation zu. Sie „könnten Neugier schaffen und gerade das Internet „gewinnt im Bildungsbereich gewaltig“ (DerStandard_20051109).

Die eigenverantwortliche Bildungsmotivation gilt, begründet durch Veränderungen am Arbeitsmarkt, nicht nur als wünschenswert, sondern auch als eine Notwendigkeit: „Die Generation, die in den nächsten Jahren in den Arbeitsprozess eintritt, wird in ihrer Laufbahn vier- bis fünfmal das Berufsfeld wechseln müssen. Da *muss* die Bereitschaft, neues zu lernen, da sein, und die wird schon im Kindesalter angelegt“ (Format-20060908). Diese im Diskurs dominante Verknüpfung von Weiterbildung und Arbeitsmarkt zeigt sich auch im folgenden Beispiel:

Titel sind nicht mehr gefragt, sondern tatsächliches Können und *Bereitschaft zur Weiterbildung*! Diese *Lücke* haben die Fachhochschulen und die verschiedenen Kollegs erfolgreich gefüllt. Auch WIFI, BFI und VHS *bilden gezielt für das Berufsleben aus* (diePresse.at_20040205).

Aus der Notwendigkeit der Anpassung an „die Erfordernisse des sich ebenfalls dynamisch entwickelnden Arbeitsmarktes – und der sich damit auch verändernden Berufsstruktur und Qualifikationsprofile“ leitet sich die Notwendigkeit eines individuellen Bildungswillens ab, der als Voraussetzung für die Beteiligung am lebenslangen Lernen gilt. Zugleich wird die Eigenverantwortung des Individuums in dieser von Wandel geprägten Arbeitsmarktsituation deutlich:

Die Bereitschaft zu lebenslangem und selbst verantwortetem Lernen wird sozusagen zum „Motor“ für die weitere individuelle Lebensplanung und Berufslaufbahn insgesamt. Immer *mehr* lassen sich von diesem „Motor“ antreiben und besuchen auch die berufsbegleitenden Studienangebote der FH Kärnten (KleineZeitung_20070425-2).

Ein Artikel, der sich in erster Linie mit der Finanzierung des lebenslangen Lernens auseinandersetzt, kritisiert die „synonyme Verwendung der Begriffe ‚lebenslanges Lernen‘ und ‚berufliche Weiterbildung‘ hingegen:

In Hinblick auf die triste Arbeitsmarktsituation müsse „Bildungsmotivation die persönliche Weiterbildung umfassen, die nicht unbedingt auf den Beruf abzielt“, meinte Hopfmüller-Hlavac. Medien *könnten Neugier schaffen*, vor allem das Internet „gewinnt im Bildungsbereich gewaltig“ (DerStandard_20051109).

Man kann dies auch als Hinweis auf die Steuerung des Bildungswillens im Hinblick auf das „Objekt der Begierde“ (berufsrelevantes Wissen und Qualifikation oder persönlicher Interessensgegenstand) verstehen.

Durch die enge Verknüpfung von Weiterbildung und Berufschancen wird dem bildungswilligen Subjekt eine vorteilhafte Position am Arbeitsmarkt suggeriert. Zudem gewinnt das bildungswillige Subjekt auch den Status eines einsichtigen, sich fügenden Subjekts, das erkannt hat, dass es ohnehin keine Alternative zum lebenslangen Lernen gibt:

„Es geht um lebenslanges Lernen - davon bleibt *niemand verschont*“, so Manuela Burger vom Bildungsnetzwerk Steiermark. Es liege in der Entscheidung des Einzelnen, ob man das *aktiv mache oder mit einem geschehen lasse*. Für Bürgermeister Johann Winkelmaier steht außer Frage: „Unsere Bevölkerung ist *bildungswillig*. Unsere *gut ausgebildeten Leute sind gefragt*“ (KleineZeitung_20110926).

Lebenslang Lernende stellt der Diskurs als Vorbilder dar. Während das bildungsunwillige Subjekt nicht als aktiver Sprecher präsent ist, nehmen die Bildungswilligen sehr wohl Sprecherpositionen ein und werden anhand ihrer „Lernerfolgsstory“ portraitiert. Die wesentlichen Charakterzüge des bildungswilligen Subjekts zeigen sich vor allem in Eigenverantwortung und Aktivität. Der Artikel „Frau Doktor mit 75: ‚Heute ist lebenslanges Lernen angesagt‘“ über eine Doktoratsstudienabsolventin vermittelt ein positives Bild des aktiven Individuums im Seniorenalter und zeigt, dass Lernen und der Erwerb formaler Qualifikationen auch in späteren Lebensabschnitten (und in diesem Fall ohne berufsrelevante Notwendigkeit) möglich sind:

„Untätig sein, das ist nichts für mich“, sagt die fast 75-jährige Kärntnerin Marianne Trattng. Donnerstag Nachmittag *promovierte* sie an der Universität Klagenfurt sub auspiciis (...) Was sie nach dem Dokortitel tut, überlegt sie noch: „Heute ist lebenslanges Lernen angesagt“ (Kurier_20041008).

Der Artikel „Lehrling mit 47“, mit dem Untertitel „Bei Klaus Obmann bekommt die Floskel vom lebenslangen Lernen Flügel“, stellt einen älteren Bäcker-Lehrling vor:

Müsste man den idealen Lehrling beschreiben, Klaus Obmann wäre das beste Modell: geschickt, arbeitswillig, vielseitig interessiert und begabt, keine Flausen im Kopf und bereit sich unterzuordnen. (...) Mit 47 wollte Obmann ganz neu beginnen. (...) Ob das sein letzter Beruf wird? „Das habe ich bei jeder Ausbildung geglaubt“,

will sich Obmann nicht festlegen und denkt an etwas Anderes: „Mit 50 habe ich ausgelernt“, sinniert er. „Mit 53 könnte ich die Meisterprüfung machen.“ Kleine Brötchen will er jedenfalls nicht backen (Kurier_20090414).

Interessant ist hier zum einen, mit welchen Attributen der „ideale Lehrling“ beschrieben wird, den der Mann repräsentiert. Er wird als das bildungswillige, anpassungsfähige Subjekt gezeigt, d. h. als jemand, der, nachdem „alle beruflichen Bahnen in Sackgassen“ geführt haben, bereit war, eine Lehrlingsstelle anzunehmen, bei der er „nur 343 € Lehrlingsentschädigung bekommt“ (Kurier_20090414). Der letzte Satz betont nochmals die Zielstrebigkeit (keine kleinen Brötchen backen) des Mannes. Die Bereitschaft, kontinuierlich zu lernen und die berufliche Entwicklung voranzutreiben, führt auch der folgende Artikel als erfolgsversprechende Einstellung vor Augen:

Martina Dobringer (60) bekleidet bereits seit mehr als 15 Jahren Vorstandspositionen. (...) „Für mich ist der Karriereweg *nie abgeschlossen*“, ist sie überzeugt – lebenslanges Lernen und eine Politik der kleinen *Schritte* deshalb Ihr [sic!] *Weg zum Erfolg* (Kurier_20070517).

Als Vorbild für Studierenden-Mobilität wird in einem Artikel über das EU-Förderprogramm für lebenslanges Lernen ein Student mit seinen Erasmus-Erfahrungen zitiert. Trotz den anfänglichen Schwierigkeiten (Kulturschock, schwierige Wohnungssuche, teilweise chaotische Vorlesungen) stellt er das Auslandssemester als umfassend lohnenswerte Erfahrung dar:

Dann aber fand Georg Glaser, 25, Student der Internationalen Betriebswirtschaftslehre, seine Zeit in Mailand *äußerst interessant*. „Dieses Semester hat mir in beruflicher, sprachlicher und vor allem in persönlicher Hinsicht viel gebracht.“ Georg Glaser ist einer von *fast* 40.000 heimischen Studenten, die seit 1992 (...) am Erasmus-Programm teilgenommen haben“ (Kurier_20060916).

Als Gegenstück zum motivierten, eigenverantwortlichen Individuum gibt es auch das bildungsunwillige Subjekt, das sich nicht oder unzureichend am lebenslangen Lernen beteiligt und als desinteressiert dargestellt wird. Der Titel eines News-Artikels bezeichnet die Österreicher als „*Weiterbildungsmuffel*“, gefolgt von der Aussage: „Jobwechsler-Studie zeigt *wenig Begeisterung* für Fortbildung und lebenslanges Lernen“. Die Tatsache, dass laut der Jobwechsler-Studie „51 Prozent der Erwerbstätigen (...) in den letzten beiden Jahren an keiner Weiterbildung im Beruf oder außerhalb des Arbeitsplatzes teilgenommen“ haben, führt im Artikel zu der Diagnose: „Österreicher ignorieren Weiterbildung“ (News_20130113). Er konstruiert das bildungsunwillige Subjekt als Problem:

Nach einer aktuellen Studie des Linzer Meinungsforschungsinstituts Imas haben 58 Prozent der Österreicher *kaum Interesse* an beruflicher Weiterbildung. 72 Prozent haben in den *vergangenen* zwei Jahren *keine einzige* Weiterbildungsveranstaltung besucht. Dieses Problem sehen auch Leitl und Hundstorfer. Vor allem bei den 40- bis 50-Jährigen *reißt die Bereitschaft zu Weiterbildung abrupt ab*. "Das ist so, als

ob der Herbstmeister im Frühjahr das Training einstellen würde", sagt Leitl. Das Training *muss aber weitergehen*: durch Incentives der Unternehmen und durch Spezialangebote der Bildungseinrichtungen wie des WIFI und des bfi (Format-20071005).

Vertreter der Wirtschaftskammer (Leitl) und des Gewerkschaftsbunds (Hundstorfer) problematisieren das mangelnde Interesse aus der Perspektive der Wirtschaft bzw. der Unternehmen. Dabei schwingt in den Aussagen eine gewisse Dramatik der Entwicklung mit: Dass „keine *einzig*e Weiterbildungsveranstaltung“ besucht wurde und die Bereitschaft *abrupt abreiße*, impliziert eine Unvorhersehbarkeit, etwas das plötzlich geschieht und unkontrollierbar wirkt. Dies befördert ein Gefühl der Unsicherheit. Betont wird auch die Dringlichkeit einer Korrektur, was durch die Verwendung des Imperativs („muss aber weitergehen“) als alternativlos erscheint. Als Lösungsentwurf schlagen die Akteure Maßnahmen wie Incentives und Spezialangebote von Bildungsanbietern (WIFI und bfi) vor. Die „Spezialangebote“ vermitteln den Eindruck, dass es sich um einen Ausnahmezustand handelt, der besondere Maßnahmen erfordert.

Aktivierende Fördermaßnahmen bieten auch die Sozialpartner (AK, WKÖ, ÖGB) an, die in diesem Zusammenhang auch Sprecherpositionen einnehmen:

Die Arbeiterkammer etwa bietet jedem ihrer Mitglieder einen Bildungsgutschein in der Höhe von 100 Euro pro Jahr. Von den 750.000 Mitgliedern in Wien lösen allerdings nur zwei Prozent ihren Gutschein auch bei einer Bildungseinrichtung ein. Der Abteilungsleiter für Weiterbildung, Arthur Ficzeko, versucht zu erklären: „Das klingt jetzt zunächst sehr wenig, ist aber eine Starthilfe.“ [...] *Der Impuls sei wichtig*, auch wenn er nicht oder noch nicht von allen wahrgenommen werde. In ganz Österreich haben in diesem Jahr 80.000 von ihrem AK-Bildungsgutschein Gebrauch gemacht, und im Herbst werden weitere 30.000 bis 40.000 *Bildungswillige* erwartet (die-Presse.at_20030920-2).

Im Kontext des IT-Fachkräftemangels und diverser Initiativen, um diesem zu begegnen, wird die „Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung“ als „*Bestandteil* des lebenslangen Lernens“ bezeichnet, der „dabei unterstützend wirken“ kann. Schließlich ginge es darum „Fähigkeiten und Kenntnisse im Berufsleben so einzusetzen, dass nicht nur der Arbeitgeber, sondern vor allem auch der Arbeitnehmer *Freude* daran hat“ (OON_20010719). In dieser Formulierung zeigt sich, dass es eine genaue Vorstellung von dem Konzept des lebenslangen Lernens gibt, das die individuelle Bildungsmotivation einschließt. Zudem wird vermittelt, dass der Einsatz neu erworbener Kompetenzen insbesondere im Sinne des Arbeitnehmers sei.

Dass man lebenslanges Lernen nicht auf Erwachsenenbildung reduzieren kann und die Bildungsmotivation bereits in der Kindheit fördern soll, postuliert der Diskurs an einer Vielzahl von Textstellen. Der Institution Schule gilt hierbei als jener relevante Hand-

lungsraum, in dem der „Grundstein“ für lebenslanges Lernen und insbesondere die dafür notwendige Bildungsmotivation gelegt werden soll. Ein Artikel, der über die „Internationalen Montessori-Tage“ des Bundesverbands „Montessori Österreich“ berichtet, hält fest „dass schulisches und auch vorschulisches Lernen so stattfinden soll, dass für das lebenslange Lernen *die Basis gelegt* und die *grundsätzliche Bereitschaft* dazu bei möglichst vielen Menschen erreicht wird“ (SN_20050602).

In einem Artikel, der das lebenslange Lernen in Österreich im Vergleich zu anderen EU-Staaten kritisch thematisiert („Österreich bei ‚Lebenslangem Lernen‘ hinter EU-Schnitt“), weist die Bildungspsychologin und Dekanin an der Universität Wien Christiane Spiel darauf hin, dass man mit der Entwicklung der Bildungsmotivation und Lernkompetenz möglichst früh beginnen müsse:

Schülerbefragungen würden zeigen, dass bereits im Verlauf der Schulzeit die *Lust am Lernen abnehme*. Deshalb müsse man *möglichst früh*, bereits in der Volksschule, die *Basis für Bildungsmotivation* und Lernkompetenz legen. „Je früher und systematischer begonnen wird, selbstständige kompetente Lerner auszubilden, desto Erfolg versprechender wird das Gesamtanliegen ‚Lebenslanges Lernen‘ sein“, sagte Spiel (derStandard.at_20030206).

Ein Format-Artikel zitiert Forderungen an Politik und Schule aus dem ersten nationalen Bildungsbericht von Christiane Spiel, die auf eine Verbesserung der Voraussetzungen für lebenslanges Lernen in Österreich von Beginn an abzielen. Dazu zählt das Stärken der Motivation durch „positives, motivationsförderndes Feedback“ in der Aus- und Weiterbildung (Format-20090821). Ebenso geht es darum, das Interesse am Lernen bereits in der Schule herzustellen: „Mit neuen Lernorten, lebensnahe Unterricht und Projekten wird die *Neugier geweckt* und *Lernen spannend*“ (Format-20090821). Im besten Fall solle die Lernmotivation bereits im Vorschulalter gezielt gefördert werden:

„Das Erfolgsgeheimnis ist, in frühen Jahren anzufangen“, sagt die diesbezügliche Expertin des Instituts [für Bildungspsychologie der Universität Wien, Anm. der Autorin], Barbara Schober. Denn schon im Alter von acht oder neun Jahren beginnen *Kinder die Lust am Lernen zu verlieren*, „und je länger sie in der Schule sind, desto geringer ist die Bildungsmotivation“. Deshalb, betonte Albert Ziegler, Professor für Pädagogische Psychologie an der Uni Ulm, müsse schon im Vorschulbereich mit Lebenslangem Lernen begonnen werden. Dieses Alter habe zwar „bei uns lange als das Zeitalter des Spielens“ gegolten. „In Wirklichkeit ist es das Zeitalter des Lernens“ (derStandard.at_20101202).

Der Titel „*Mehr Lust auf Lernen*“ zitiert Bildungspsychologin Christiane Spiel mit der Einschätzung, dass es um „die Bildungsmotivation unter Österreichs Schülern (...) weitaus besser stehen“ könnte. Problematisch sei dies unter anderem, da die Schüler „*relativ wenig Spaß* an Schule und Lernen“ hätten und „mit Misserfolgen nur schwer umgehen“ könnten. Auf der anderen Seite besäßen die Lehrer „zu wenig Vertrauen in

die eigenen Fähigkeiten, dies zu ändern“ (DerStandard_20061223). Damit wird suggeriert, dass es an der Kompetenz und in der Macht der Lehrer liegt, die Bildungsmotivation zu steigern. Ein thematisch ähnlich gelagerter Artikel zieht die Bildungspsychologin abermals als Expertin heran: „Damit Lehrer bei ihren Schülern den Grundstock für LLL legen können, müssen ihre eigenen Kompetenzen, etwa zur *Förderung von Bildungsmotivation*, gestärkt und ausgebaut werden“ (derStandard.at_20070327).

Durch Schulungsangebote für Lehrkräfte soll die Lernmotivation „in jedem Gegenstand“ gefördert werden: „In Geschichte wie in Mathematik, in Biologie oder in Englisch können die Schüler durch ein selbstgesteuertes Lernen motiviert und angespornt werden. Christiane Spiel geht es auch um die Teilnahme von gleich mehreren Lehrern – jüngeren wie älteren – aus einer Schule, die dann untereinander diskutieren und ihre Kollegen mitreißen“ (diePresse.at_20061216). Zwei Jahre später stellt das Wirtschaftsblatt das Fortbildungsprogramm erneut vor: „Spiel hat dafür mit ihrem Team ein Trainingsprogramm für Lehrer aufgebaut, das die ersten Pädagogen nun abgeschlossen haben. Am 130 Stunden umfassenden ‚Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnen-Kompetenzen‘ (TALK) haben in den vergangenen eineinhalb Jahren 40 Lehrer (...) teilgenommen (Wirtschaftsblatt_20080222).

LehrerInnen nehmen damit, als eine Art Multiplikatoren, eine wichtige Rolle im Prozess des lebenslangen Lernens ein. Damit sie diese ausfüllen können, müssen sie bestimmte notwendige Kompetenzen erwerben und sind damit zugleich eine Zielgruppe des lebenslangen Lernens. Im Weißbuch „Life Long Learning (LLL)“, das eine Fokusgruppe der Industriellenvereinigung verfasst hat, werden LehrerInnen „als Vorbilder für kontinuierliches Lernen und Weiterqualifizierung“ adressiert, die es deutlicher zu unterstützen gelte. Auch das EU-Förderprogramm für lebenslanges Lernen nennt LehrerInnen als Zielgruppe für Mobilitätsmaßnahmen (SN_20120831, VBN_20121113-2). In dem Artikel „Brain-Management: Lebenslanges Lernen leicht gemacht“ macht eine Lern-Trainerin die LehrerInnen für eine mangelnde Bildungsmotivation verantwortlich: „Lernen wird immer als was Negatives angesehen. Das haben Lehrer versaut“, schimpft Vera F. Birkenbihl. Die Expertin für ‚gehirn-gerechtes Arbeiten und Querdenken‘ behauptet, dass Menschen bis ins hohe Alter lernfähig sind. Und dass *Lernen Spaß macht*“ (diePresse.at_20040918). Im Gegensatz zu vorherigen angeführten Artikeln, die die Möglichkeiten der Motivationssteigerung durch LehrerInnen thematisieren, wird den LehrerInnen hier offensiv ein Versäumnis vorgeworfen.

Auch Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung sind in zweierlei Hinsicht am lebenslangen Lernen beteiligt: Zum einen durch ihre Lehrtätigkeit, zum anderen auch als LLL-Zielgruppe, die bestimmte Qualifikationen erwerben muss:

Am bifeb, dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, starten allein diesen Herbst vier hochkarätige Lehrgänge: Bildungs- und Berufsberatung, Supervision und Coaching, *Bildungsmanagement* sowie Alphabetisierung und Basisbildung. Denn auch für die Erwachsenenbildner gilt selbstverständlich: Man lernt nie aus (Kurier_20080920-2).

Da Weiterbildungsanbieter zunehmend ältere Menschen als Zielgruppe des lebenslangen Lernens erkennen, entsteht auch in diesem Bereich ein spezieller Qualifikationsbedarf für Lehrpersonen, auf den beispielsweise mit folgendem ökumenisch-kirchlichen Kooperationsprojekt reagiert werden soll:

In Wien wurde jüngst der erste Akademielehrgang „Geragogik“ vorgestellt. (...) Der Kurs wendet sich an Personen, die schon im Lehrberuf oder im Erziehungsbereich ausgebildet sind. Er dauert vier Semester und kostet pro Semester 350 Euro. In der Broschüre dazu heißt es: „Der Lehrgang dient der Entfaltung brachliegender Potenziale der zweiten Lebenshälfte, indem er seine AbsolventInnen befähigt, ältere Menschen mit ihrer Lebensgeschichte und ihren Stärken wahrzunehmen, angemessene Bildungsangebote zu konzipieren und dialogisch umzusetzen“ (WienerZeitung_20050406).

Vorgestellt hat dieses Programm der evangelische Oberkirchenrat, der in dem Lehrgang einen „Paradigmenwechsel“ sieht, mit dem „ältere Menschen, als Subjekte ihrer eigenen Lebensgeschichte ernst genommen werden“. Der Chef der Diakonie betont in diesem Zusammenhang die „Steigerung der Kompetenz und Lebensfreude älterer Menschen“ und „Bildung gehört letztlich zum ganzen Leben“ (WienerZeitung_20050406).

Wie bereits in Abschnitt 6.1.2 zum Thema Partizipation ausgeführt, ist nicht nur die aktive Weiterbildungsbeteiligung, sondern auch die Motivation zu Lernen vom erreichten Bildungsniveau abhängig: „Je höher der erste Bildungsabschluss, desto *weiterbildungsfreudiger* ist man“ (DerStandard_20130112). „Personen mit Pflichtschulabschluss“ weisen demnach eine wesentlich geringere Teilnahme an Kursen oder Schulungen auf als „Maturanten und Hochschulabsolventen“ (DerStandard_20130112). Es wird festgehalten, dass Personen mit geringer Erstausbildung kaum bereit seien, sich weiterzubilden. In diesem Kontext gelten Frauen als eine besonders zu motivierende Zielgruppe: „Auch die vielen teils hoch qualifizierten Frauen in Karenz *sollten stärker zum beruflichen Wiedereinstieg motiviert werden*“ (diePresse.at_20041127).

Eine weitere Facette des Mechanismus „Stimulation“ zeigt sich in der Formulierung einer *Lust* am Lernen, wie der folgende Ausschnitt aus einem Interview veranschaulicht:

Walter: Untersuchungen zeigen, dass die Steigerung der Lesefähigkeit um ein Prozent eine Erhöhung der *Arbeitsproduktivität* um 2,5 Prozent bringt.

Format: *Reicht das als Motivation* für lebenslanges Lernen?

Walter: Es geht um die *Lust am Lernen*. *Lifelong Learning ist unheimlich stark mit Lust verbunden*. Es ist ein *freiwilliges* System, das der Einzelne nutzen kann. Wenn

er das tut, erhöht er damit seine Chancen am Arbeitsmarkt, wenn nicht, bleibt er möglicherweise stehen (Format_20060908).

Neben rationalen Abwägungen (Wissen verjährt schnell, Arbeitsplatzsicherheit), die zu einer höheren Weiterbildungsbereitschaft führen, verweist der Befragte hier auf die emotionale Ebene, die er als noch stärkere Motivation für Individuen hervorhebt. Die folgenden beiden Textstellen illustrieren ebenfalls die starke Emotionalität, mit der lebenslanges Lernen aufgeladen wird:

LLL wie Lebenslanges Lernen? Ja, richtig. Es könnte aber auch für ‚*Leidenschaft liebt Leistung*‘ stehen, meint Bildungsministerin Claudia Schmied (SP), die diese LLL-Neudefinition am Montag bei der Auftaktveranstaltung für das neue EU-Programm für ‚Lebenslanges Lernen‘ in der Hofburg präsentierte (DerStandard_20070306).

Ministerin Schmied wünscht sich, das Programm *möge* dazu beitragen, ‚*Leidenschaft für Bildung und Weiterbildung zu entfachen*‘ (WienerZeitung_20070306).

Der Begriff der *Leidenschaft* (also eine sehr heftige, vorrangig positiv konnotierte Emotionalität), welche für Bildung entwickelt werden soll, drückt ein wesentlich stärkeres Begehren aus, als beispielsweise der Begriff der Bildungsmotivation. In der Neudefinition von LLL als „Leidenschaft liebt Leistung“ hebt die Ministerin sowohl den emotionalen Drang nach dem Lernen (liebt) als auch den funktionalen Aspekt von LLL (Leistung) hervor. Bildungsmotivation nimmt sie als Bedingung für aktives Lernen an, indem sie argumentiert, dass die „positive Lernbereitschaft der Teilnehmer“ sich günstig auf den situativen, pädagogischen Lernkontext auswirke: „Verständnisprobleme bedingt durch fehlende Aufmerksamkeit oder Konzentration können durch eine *erhöhte Lust am Lernen* verringert werden“ (Wirtschaftsblatt_20130627). Auch hier wird die Lust im Sinne einer Effektivitätssteigerung im Lernprozess gewissermaßen funktionalisiert.

In einem Artikel mit dem Titel „Der Return on Education zählt“ (der die Bildungsangebote des business-orientierten Hernstein Instituts vorstellt) weist die Leiterin von Hernstein auf die Notwendigkeit hin, „Lust und Freude am Lernen“ (diePresse.at_20070226) zu vermitteln. Weiter unten im Text hält dann der Generaldirektor von Johnson & Johnson Medical Products (und Kunde bei Hernstein) ein Plädoyer für „freudvolles Lernen“ und betont im Kontext der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Menschen: „Wissbegier ist dabei essenziell“ (diePresse.at_20070226). Das Begehren nach Bildung geht an manchen Stellen über die emotionale, psychische Dimension hinaus und wird als physisches Bedürfnis formuliert. So startet die Universität Salzburg „ein neues Bildungsangebot für *Wissenshungrige* ab 55 Jahren“ (SN_20120912). Eine andere Stelle problematisiert dieses mangelnde Bedürfnis:

„Ziemlich gering ist der *Bildungshunger* bei Österreichern über 50, Personen, die nicht mehr im Beruf stehen sowie ungelernten Arbeitern“ (WienerZeitung_20021108). Durch die Verwendung des Begriffs „Hunger“ wird ein Verständnis von Bildung als Nahrung evoziert und Bildungsinstitutionen reagieren auf diesen Bedarf mit entsprechenden Angeboten. Dies hat auch normative Implikationen: Während guter „Appetit“ im Alltagsverständnis Gesundheit assoziiert, suggeriert „Appetitlosigkeit“ einen Belastungs- oder Krankheitszustand. In diesem Sinne zeigen die *Bildungshungerigen* ein normativ-konformes, gesundes Begehren. Eine ähnliche Metapher findet sich in folgendem Auszug aus dem Delors-Bericht, der sich auf die Förderung der Motivation zum lebenslangen Lernen in frühen Lebensphasen bezieht: „a general background provides, so to speak, the passport to lifelong education, in so far as it gives people a *taste* (...) for learning throughout life“ (Delors et al. 1996: 21). Auch das Weißbuch Lehren und Lernen weist auf die Notwendigkeit hin, die Lernlust bei allen BürgerInnen zu steigern und daher „alle Ansätze zu entwickeln, die die Lust am Lernen wecken“ (EU Kommission 1995: 48). Die in bildungspolitischen Dokumenten erwähnte zu steigende Motivation für lebenslanges Lernen basiert auf dem Spannungsverhältnis zwischen „individuellen Bedürfnissen und ökonomisch begründeten, wachsenden Anforderungen an die individuelle Lernbereitschaft“ (Rothe 2011: 301). Der Steuerungsmodus der Stimulation von Wünschen transformiert die Bedürfnisse der Wirtschaft (gesteigerte Produktivität, Flexibilität, Effizienz und Output-Steigerung) zum Wünschenswerten der Subjekte. Der Wille zum Lernen und zur Steigerung des eigenen Humankapitals bestimmen wesentlich den Charakter des unternehmerischen, eigenverantwortlichen Selbst. Für die Subjektivierung von Individuen bedeutet dies, dass sie sich selbst als bedürfnisorientierte Subjekte wahrnehmen und sich nicht nur als lebenslang *lernend* sehen, sondern auch als *lernen wollend*. Der Steuerungsmechanismus Stimulation aktiviert und steigert den eigenen Wunsch zu Lernen im Subjekt. Über diesen Wunsch wird das aktive Subjekt zur Selbstoptimierung aufgerufen (Edwards 2008: 26).

6.2.4 Auszeichnung

Preise und Auszeichnungen drücken eine ideelle Anerkennung und zum Teil auch eine finanzielle Würdigung für Vereine, Bildungsinstitutionen, Einzelpersonen und Unternehmen aus, die lebenslanges Lernen durch konkrete (Weiter-)Bildungsprojekte und -maßnahmen in unterschiedlichen Kontexten praktisch fördern.

Die „Lifelong Learning Awards“ der Nationalagentur prämiieren „*herausragende* Leistungen im EU-Bildungsprogramm ‚Lebenslanges Lernen‘“. Die in der Kategorie „Programmbotschafter“ ausgezeichneten Personen werden dabei als „*vorbildhaft*“ bezeichnet (DiePresse_20121207). Die Awards rücken die „Bedeutung der Qualität in der Pla-

nung und Durchführung von Projekten und Mobilitätsaktivitäten in den Vordergrund“. Dem „Engagement und dem Einsatz der Projektträger“ tragen sie damit Rechnung (TTZ_20101103). Bei der Auszeichnung der Linzer Europaschule für ein international ausgerichtetes Projekt wird darauf verwiesen, dass das Projekt „unter 150 Einreichungen“ ausgewählt wurde, was den kompetitiven Charakter der Preisverleihung unterstreicht. Ebenso drückt der Zusatz „das nächste Comenius-Projekt wird schon vorbereitet“ die Kontinuität der Bemühungen um lebenslanges Lernen aus (OON_20111215). Zu Zuerkennung des „Lifelong Learning Awards“ für ein Mobilitätsprojekt der Landesberufsschule Eibiswald wird als „*Riesenerfolg*“ für den Direktor, den Projektleiter und zahlreiche Lehrer und Lehrlinge bezeichnet, auch hier mit dem Hinweis auf die starke Konkurrenz, denn es seien „180 EU-geförderte Leonardo-Projekte“ eingereicht worden (KleineZeitung_20090110). Die Wertigkeit des „Lifelong Learning Award“ findet auch in der Tatsache Ausdruck, dass die Verleihung durch die Bildungsministerin (OON_20111215, WienerZeitung_20101214), den Wissenschaftsminister (TTZ_20121210, OON_20111215) oder die Wissenschaftsministerin (WienerZeitung_20101214) im Rahmen einer Festveranstaltung erfolgt.

Die Auszeichnung der Sprachenauptschule Birkfeld mit dem „Lifelong Learning Award 2009“ begleiten die Medien mit der Notiz, dass die Anerkennung „*hart erarbeitet*“ sei und sich die Lehrerinnen und Lehrer „auch außerhalb ihrer Arbeitszeit“ für das Projekt eingesetzt hätten. Die Preisverleihung beschreibt eine Lehrerin als „*einfach gewaltig* – fast so wie bei der Oscar-Verleihung“ und als das von ihr betreute Projekt als Siegerprojekt vorgestellt wurde, „blieb [ihr] die Sprache weg“ (KleineZeitung_20091126). Die Preisverleihung bekommt damit den Rang von etwas Überwältigendem, das als Lohn für harte Arbeit zuerkannt wird.

Der „Award für Ausbildner in der Erwachsenenbildung“ würdigt die Arbeit „der besten und engagiertesten Vortragenden“ in Oberösterreich, von denen die ausgewählten 20 PreisträgerInnen eine „Statue und einen Geldpreis im Wert von je 500 Euro“ erhalten, wie der für Erwachsenenbildung zuständige Landesrat in einem Interview erzählt (OON_20040925). Der Preis wird als Maßnahme zur Sicherung und Steigerung der Qualität in der Erwachsenenbildung gesehen. Andere Auszeichnungen, wie der „KnewLEDGE-Preis zur Förderung und Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens“, richten sich konkret an Unternehmen und prämiieren „Maßnahmen in der Personalentwicklung (...), die lebensbegleitendes Lernen im beruflichen Kontext unterstützen“ (diePresse.at_20061104). Der vom Wissenschaftsministerium ausgelobte Staatspreis wird für „*vorbildliche* innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen verliehen“ und steht für eine „*ständige* Wissenserneuerung“ (derStandard.at_20120718). Den Preis übergeben die amtierende Staatssekretärin und die Präsidentin der KnewLEDGE-

Initiative „in feierlichem Rahmen“, zudem begleitet mit der Anmerkung, dass abseits der Auszeichnung „alle Preisträger Bildungsgutscheine im Gesamtwert von über 42.000 Euro“ erhielten (DerStandard_20071207). Die Prämierung der Bildungsprojekte wird also mit einer zusätzlichen Aktivierungs- und Finanzierungsmaßnahme für Bildung aufgewertet. Die Relevanz des Preises hebt obendrein der Verweis auf „die Rekordzahl von 52 Einreichungen“ hervor (derStandard.at_20120718).

Auf Länderebene verleiht die steiermärkische Landesregierung den „Förderungspreis für lebensbegleitendes Lernen“ für sozial ausgerichtete Bildungsinitiativen, der zwei Vereinen zuerkannt wurde, die Bildungsberatung für Frauen bzw. Bildungsprogramme für ältere Frauen anbieten. Zudem würdigt ein Anerkennungspreis ein Projekt zum Thema „Präventive Gesundheitsarbeit mit Ausländerinnen“ (WienerZeitung_20000705-2). Das „Great Place to Work@“-Institut prämiiert Österreichs beste Arbeitgeber und vergibt in diesem Zusammenhang auch einen Sonderpreis für lebenslanges Lernen, der im Jahr 2007 an das Unternehmen dm für seine Lehrlingsausbildung geht. Darauf sei man bei dm „besonders stolz“, denn eine „qualitativ hochwertige Ausbildung und Begleitung“ der Lehrlinge als Führungskräften von morgen liege ihnen „besonders am Herzen“ (SN_20070315).

Prämierungswürdige Erfolgsstorys des lebenslangen Lernens beziehen sich auch auf ältere Menschen, die traditionell nicht mehr zur bildungsaktiven Gruppe zählten, denen aber zunehmend eine neue Rolle als partizipierende, lernende Subjekte zugeschrieben wird. Dass Lernen bis ins hohe Alter möglich ist, illustriert das Beispiel eines betagten Mannes in England, der sich an einem Online-Bildungsprogramm beteiligt und dafür eine Auszeichnung erhält:

Der älteste Teilnehmer an einem lokalen Bildungsprogramm „online“ ist ein 107-Jähriger, wohnhaft im geographischen "Abseits" und wenig mobil, geistig aber fit und begeistert-interessiert. Er wurde mit dem "Preis für den ältesten Lernwilligen im Land" ausgezeichnet (WienerZeitung_20010411).

Bemerkenswert ist, dass nicht die Beteiligung am Lernen an sich, sondern explizit der Wille zum Lernen („ältesten Lernwilligen“) ausgezeichnet wird, was wiederum die Relevanz von Bildungsmotivation unterstreicht.

6.2.5 Zwischenfazit: Lebenslanges Lernen als kollektives Wissen

Die aus dem Medienmaterial rekonstruierten vier Steuerungsmechanismen *Verunsicherung*, *Appell*, *Stimulation* und *Auszeichnung* tragen zur Verbreitung und Akzeptanz der Idee des lebenslangen Lernens als normatives Lebensprinzip maßgeblich bei. Sie ermöglichen, dass sich lebenslanges Lernen zu einem kollektiven Wissensbestand ent-

wickelt, der als eine Art allgemeine Wahrheit angenommen wird und weitgehend unhinterfragt bleibt: „Lebenslanges Lernen als Schlüsselfaktor für die individuelle, gesellschafts- und wirtschaftspolitische Zukunftssicherung in einer Wissensgesellschaft sei *Fakt*, heißt es in einer Aussendung der kürzlich gestarteten Initiative „Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung“ (DerStandard_20070113). Auf die weite Reichweite des Konzepts verweist auch die Aussage, dass Lebenslanges Lernen „längst *in aller Munde*, und auch der Europäischen Union ein wichtiges Anliegen“ (DerStandard_20071013) sei. Ein anderer Artikel hält fest, dass im heutigen Wirtschaftsleben „ständige Fort- und Weiterbildung *unerlässlich*“ (WienerZeitung_20020206) sei. Einigkeit zeigt sich auch bei der Finanzierung des lebenslangen Lernens, indem auf den „*einhellige[n] Tenor* auf dem Podium“ (DerStandard_20051109) im Hinblick auf den öffentlichen Bildungsauftrag hingewiesen wird.

Neben den vier genannten Steuerungsmechanismen, lässt sich eine weitere Strategie zur Verbreitung des Konzepts des lebenslangen Lernens rekonstruieren, die *Personalisierung*, die in den beiden Steuerungsmechanismen *Stimulation* und *Auszeichnung* evident ist. Die Personalisierung zeigt sich dadurch, dass sie an zahlreichen Stellen einen Bezug zu persönlichen, individuellen Lernerfahrungen und -erfolgen herstellt. Dabei fällt auf, dass auf persönlicher Ebene ausschließlich positive Beispiele für lebenslanges Lernen gezeigt werden:

Stimulation: ausschließlich positive Bewertung der portraitierten Personen, Bildungswillige und aktive Lernende stellen Vorbilder dar

Auszeichnung: ausschließlich positive Bewertung von LLL-Aktivitäten, Engagement im lebenslangen Lernen ist auszeichnungswürdig, Bildungswillige und aktive Lernende sind Gewinner

Da im Rahmen der Personalisierung nur Berichte über aktive Lernbemühungen und motivierte Individuen existieren, gilt die Partizipation am lebenslangen Lernen gewissermaßen als Kriterium für die Teilhabe an der Medienkommunikation. Bildungswillige, aktive Subjekte können Sprecherpositionen einnehmen, ihre Geschichten haben einen Nachrichtenwert und sie dienen als Vorbilder. Die Seite derjenigen, die im Hinblick auf lebenslanges Lernen inaktiv und nicht zur Weiterbildung motiviert sind, thematisieren die Medien nur auf der Ebene kollektiver Beschreibungen. Personalisierung stellt damit eine medienspezifische Strategie zur Verbreitung des lebenslangen Lernens als normatives Konzept dar, in dem eine starke moralische Bewertung entlang der Kriterien bildungswillig/bildungsunwillig sowie aktiv/passiv erfolgt. Generell kann festgehalten werden, dass sich im massenmedial vermittelten Diskurs – trotz des inhaltlichen Potenzials für eine konflikthafte Auseinandersetzung – kaum Kontroversen zeigen und kritische Stimmen nur an wenigen Stellen in Leserbriefen oder Kommentaren zu finden sind.

6.3 Formationen des lebenslangen Lernens

Auf Grundlage der Analyse des thematischen Diskursverlaufs sowie der Steuerungsmechanismen lassen sich zwei wesentliche Formationen des lebenslangen Lernens rekonstruieren: Zum einen versteht man lebenslanges Lernen primär als *kompensatorisches* Programm, in dem der „*Mangel*“ das zentrale Handlungsmotiv bildet. Zum anderen gilt lebenslanges Lernen als Chance, um am nationalen Arbeitsmarkt sowie im europäischen und globalen Kontext konkurrenzfähig zu bleiben. Dieser *kompetitorischen* Formation entspricht das Handlungsmotiv des „*Wettkampfs*“. Die Charakteristik dieser beiden Formationen wird, basierend auf den bisherigen Ausführungen, anhand von sechs Elementen verdichtet dargestellt. Die Elemente *zentrales Handlungsmotiv*, *Ursache*, *Handlungsziel*, *Verständnis von Lernen*, *Subjektkonstruktion* und *zeitlicher Bezug* entwickelten sich im Laufe des Codierprozesses induktiv aus dem Datenmaterial. Wie in Abschnitt 6.1.6 dargestellt, kristallisierten sich *Mangel* und *Wettkampf* im Zuge der Framing-Analyse zudem als die beiden wesentlichen *Frames* der thematischen Kategorie *Positionierung* heraus. Damit stehen sie in der folgenden Darstellung gleichermaßen für die zentralen Handlungsmotive wie auch für das übergreifende mediale Framing der beiden rekonstruierten Formationen des lebenslangen Lernens.

	kompensatorische Formation	kompetitorische Formation
<i>zentrales Handlungsmotiv und mediales Framing</i>	Mangel	Wettkampf
<i>Ursache</i>	sozialer und wirtschaftlicher Wandel	
<i>Handlungsziel</i>	nicht (weiter) zurückfallen	Vorsprung gegenüber anderen
<i>Verständnis von Lernen</i>	Konsum (kurzlebig)	Investition (langlebig)
<i>Subjektkonstruktion</i>	mangelhaftes, ausgleichendes Subjekt	begehrendes, zielstrebiges Subjekt
<i>zeitlicher Bezug</i>	Vergangenheit	Zukunft

Tab. 8: Beschreibung und Differenzierung der beiden Formationen des lebenslangen Lernens

Beiden Formationen ist gemeinsam, dass sie sich als *Ursache* für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens auf den (durch die Globalisierung induzierte) *sozialen und wirtschaftlichen Wandel* beziehen. Da Abschnitt 6.1.1 den Wandel als Hintergrundkonstruktion des lebenslangen Lernens bereits ausführlich beschrieb, wird darauf an dieser Stelle nicht wiederholt eingegangen. Somit werden im Folgenden die beiden Formationen des lebenslangen Lernens anhand der weiteren fünf Elemente genauer erfasst.

6.3.1 Kompensatorisches Modell

Das zentrale Frame, durch das sich die kompensatorische Formation des lebenslangen Lernens auszeichnet, ist der *Mangel*. Er stellt zugleich die ursächliche Motivation von Lernbemühungen dar, darauf ausgerichtet, die Unzulänglichkeit an Wissen und (formalen) Qualifikationen so gut es geht auszugleichen. Das damit assoziierte Subjekt wird als unzureichend in doppeltem Sinne konstruiert: im Hinblick auf die Qualifikationen an sich und bezogen auf seine geringe Bildungsmotivation. Seine Anstrengungen richten sich primär auf die Kompensation von in der Vergangenheit Versäumtem und zielen darauf ab, nicht noch weiter zurückzufallen. Kontinuierlich betont wird in diesem Kontext die immer kürzere Aktualität und Wertigkeit von Wissen. Dem entspricht auch eine Beschreibung des lebenslangen Lernens in der Logik des Konsums.

Zentrales Handlungsmotiv und mediales Framing: Mangel

Der Mangel als Handlungsmotiv für lebenslanges Lernen entsteht sowohl auf der Ebene des Individuums, im Unternehmenskontext als auch auf der wirtschaftspolitischen und sozialen Makroebene. Diese Ebenen können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, so soll sich z. B. der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, der wirtschaftspolitisch ein Problem darstellt, durch ein Nachholen an Bildung seitens der Individuen ausgleichen:

„Es braucht eine Lösung für den *Fachkräftemangel*.“ Dieser sei bereits schon bemerkbar und werde noch stärker in den Vordergrund treten. Um dem entgegenzuwirken, müssten möglichst viele Menschen – von jung bis alt – auf der Qualifikationsleiter einen Schritt höher steigen. Zudem sprach sich [bfi-Geschäftsführers] Jungwirth dafür aus, dass man Bildungsabschlüsse *kostenlos nachholen kann* (OON_20110219).

Insbesondere das Fehlen von (Pflicht-)Schulabschlüssen spielt im Zusammenhang mit der Konstruktion des Mangels und der notwendigen Kompensation eine wichtige Rolle: „Weiterbildung boomt. Immer mehr Menschen absolvieren Kurse, um *fehlende Schulabschlüsse nachzuholen* oder neue Berufsqualifikationen zu erzielen“ (OON_20080613). Dazu äußert sich auch der ÖGB-Präsident Erich Foglar im Kontext der Präsentation einer Bildungsreform: „Das kostenlose *Nachholen von Pflichtschulabschlüssen* sei wichtig, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen, denn auch das würde die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt und die Chancen im Leben verbessern“ (Wirtschaftsblatt_20130306). Der kompensatorische Aspekt des lebenslangen Lernens und der dringende Handlungsbedarf kommen auch in einem Interview mit dem bfi-Wien-Geschäftsführer Frank-Josef Lackinger zum Ausdruck: „Qualitativ gesehen muss es jetzt schnelle Antworten auf die *Bildungsmisere* geben. (...) Damit können wir nicht erst in ein paar Jahren beginnen“ (DerStandard_20110219). Die Maßnahmen der Er-

wachsenenbildung zielen folglich darauf ab, das niedrige Niveau der formalen Ausbildung durch das Forcieren und Sichtbarmachen späterer selbstgesteuerter Lernprozesse auszugleichen und verfolgen damit auch das Ziel der Verringerung von Bildungsungleichheiten. Da jedoch „das non-formale und *informelle* Lernen im späteren Lebensverlauf signifikant mit dem Ausbildungsniveau korreliert“ (Kolland 2008: 205), kann die Erwachsenenbildung diesem Anspruch insbesondere bei den Älteren nur in geringem Maße gerecht werden.

Handlungsziel: nicht (weiter) zurückfallen

Der nachträgliche Erwerb von Qualifikationen ist vorrangig auf ein „Schritthalten“ ausgerichtet bzw. darauf, nicht (weiter) zurückzufallen. Diese Dimension entspricht weitgehend der in Abschnitt 6.1.3 beschriebenen Konstruktion „*Sicherung der Position*“ und geht mit dem Steuerungsmechanismus „*Verunsicherung*“ einher: „Beim ‚Lebenslangen Lernen‘ *droht Österreich* – bei diesem Wert ohnehin schon unter dem EU-Schnitt – *noch weiter zurückzufallen*“ (derStandard.at_20030206). Folgendes Beispiel bedient sich der Metapher, dass Lernen „wie Rudern gegen den Strom“ sei, denn es „*bleibt derjenige zurück*, der nicht in seine Bildung und sein Wissen investiert“ (Format-20130417). Ebenso wird Österreich im Hinblick auf die von der Europäischen Union formulierten Ziele ein „*Aufholbedarf* beim lebenslangen Lernen“ (diePresse.at_20040227) attestiert, der auf das Individuum Druck ausgeübt, angesichts der Dynamik der Veränderungen im (Berufs-)Leben, nicht den Anschluss an die Wissensgesellschaft zu verlieren:

Vor allem im Berufsleben ist Weiterbildung *oberstes Gebot*. Dazu *zwingt* manches förmlich. Die technische Revolution *erfordert es*, dass die Menschen, die User des Computers und seinen Möglichkeiten, damit auch *Schritt halten*. Denn sonst werden sie *von einer Entwicklung überholt*, der sie in Wahrheit ohnedies immer *hinterherlaufen* (OON_20010719).

Verständnis von Lernen als Konsum

Die in der Medienberichterstattung dargestellte Ökonomisierung von Bildung und die Entstehung eines Bildungsmarktes, der mit Lernangeboten handelt, beleuchtete Abschnitt 6.1.5 näher. Die Rahmung des lebenslangen Lernens in einer Konsumlogik, bei der Bildungsinstitutionen zunehmend marktorientiert agieren und nur jene Produkte oder Leistungen verkaufen, die Konsumenten am stärksten nachfragen, sollte jedenfalls kritisch betrachtet werden. Konkret zeigt sich die Konstruktion von Lernangeboten als Konsumgüter z. B. darin, Weiterbildungsprogrammen „marktübliche Preise“ (DerStandard_20110305) zuzuschreiben. In so einem Denkmodell bewerten kritische Konsumenten Bildung nach dem ökonomischen Prinzip der Kosten-Nutzen-Relation: „Angebot und Nachfrage: Welche Qualifizierungen die besten Chancen im Job verspre-

chen und warum sich Massenware nicht verkaufen lässt“ (KleineZeitung_20080118). Der folgende Auszug zeigt eine der wenigen kritischen Bewertungen zur Marktorientierung des Weiterbildungssektors, wenngleich der Imperativ des lebenslangen Lernens auch hier unhinterfragt bleibt: „Der ausgelutschte Begriff vom ‚lebenslangen Lernen‘ ist zwar oft Vorwand, um hohle Konzepte – etwa am Ausbildungsmarkt – zu verkaufen. Doch der Kern stimmt: (...) quer durch alle Jobsparten ist Lernen Pflicht“ (Wirtschaftsblatt_20041204). Tatsächlich wird der Verkauf von Weiterbildungsangeboten im Diskurs als Thema von hoher Relevanz an zahlreichen Artikeln aufgegriffen, wie im folgenden Artikel, der den Präsidenten der FH-Konferenz zitiert: „Das eigentliche Problem ist, dass der österreichische Weiterbildungsmarkt für den Konsumenten äußerst unübersichtlich ist. Es gibt so viele Angebote, dass man sich kaum zurecht findet. (...) Die FH versuchen bewusst, ihre Angebote gut zu verkaufen“ (diePresse.at_20100506).

Mit der Steuerung des Bildungssystems entlang ökonomischer Gesetzmäßigkeiten geht jedenfalls die Gefahr einher, dass nur bestimmte, als besonders wertvoll bzw. verwertbar konstruierte Formen von Wissen einen Geltungsanspruch haben (Jarvis 2009a: 13). Den Erwerb von Wissen und Kompetenzen als Konsumprozess zu verstehen, bedeutet (wie Abschnitt 6.1.5 zeigte), Bildung im Modell von Erwerb und Besitz, also im Sinne eines Akkumulationsprinzips zu denken. Lernangebote stellen dann nicht mehr öffentlich verfügbare Gemeingüter dar, sondern werden zu Konsumgütern, die Individuen als mündige Konsumenten am freien Markt auswählen, wofür sie bezahlen und dessen Ertrag sie quasi zu ihrem Privateigentum machen (Boshier 2012: 709, Borg und Mayo 2005: 208). In der Konsumgesellschaft liegt die Auswahl der auf dem Markt angebotenen Leistungen und Produkte in der Verantwortung des einzelnen Konsumenten und ist somit eine Aufgabe, die individuell „gelöst werden muss, mit Hilfe von individuell erworbenen Konsumfertigkeiten und Handlungsmustern“ (Bauman 2009: 75). Dabei geht es für Individuen darum, dass sie ihre „gesellschaftlichen Verpflichtungen erfüllen und ihr Selbstwertgefühl sichern“ und zugleich Gefühlen der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entgehen, die aufkommen, wenn sie „den Aufrufen nicht umgehend Folge leisten“ (Baumann 2009: 75).

Die Hauptmotivation für eine kontinuierliche Beteiligung am Konsum stellt der gesellschaftlich konstruierte Mangel dar, auf dessen Ausgleich das Handeln gerichtet ist. Dies ist ein wesentliches Merkmal der Konsumgesellschaft, die „ihre Triebkraft und ihre Eigendynamik aus der Unzufriedenheit [bezieht], deren Produktion sie meisterhaft beherrscht“ (Bauman 2009: 66). Das Gefühl des Mangels und eine (vermutlich) daraus resultierende Unzufriedenheit werden durch die fortlaufende Betonung des rasanten Verfalls von gültigem Wissen verstärkt. Generell wird festgehalten, dass die „*Halbwertszeit* des Wissens (...) dramatisch gesunken“ (WienerZeitung_20070119) ist und

auch schulischem Wissen attestieren die Artikel ein „immer früheres *Ablaufdatum*“ (SN_20081205). Der folgende Ausschnitt aus einem Beitrag mit dem Titel „Ohne Wissen kein Preis“ führt diese Problematik genauer aus:

Der Grund, warum gerade in den letzten zehn Jahren so häufig vom lebenslangen Lernen die Rede war, liegt zum Teil im *raschen Veraltern* des Wissens. Um 1800 habe die *Halbwertszeit* des Wissens – die Zeitdauer bis sich der Wissensstand der Menschheit verdoppelt hat – noch 100 Jahre betragen, schreibt Winfried Marotzki, Pädagogikprofessor (...). Seitdem sei die *Halbwertszeit* des Weltwissens auf 5 Jahre geschrumpft. „Der *Zeitraffer*, mit dem bisheriges *Wissen überholt* und *durch neues ersetzt* wird, eskaliert in einem *schwindelerregenden Tempo*“, schreibt Marotzki (derStandard.at_20040506-2).

Die Konsumgesellschaft hält den praktischen Gebrauch und die Nützlichkeit eines Produkts bewusst kurzlebig. Den Konsumenten vermittelt sie dies durch die „Apotheose neuer Angebote (von heute) und die Verunglimpfung der alten (von gestern)“, wodurch generell die Langlebigkeit abgewertet wird: „alt“ wird gleichgesetzt mit ‚veraltet‘, nicht mehr zu gebrauchen und für die Müllhalde bestimmt“ (Bauman 2009: 32).

Subjektkonstruktion: mangelhaft und ausgleichend

Als mangelhaftes Subjekt werden im Diskurs der Medien vor allem die sogenannten „Niedrigqualifizierten“, MigrantInnen, ältere Menschen sowie Frauen, die nach längerer Erwerbslosigkeit wieder ins Berufsleben einsteigen wollen („Wiedereinsteigerinnen“) konstruiert. Unzureichend ist dieses Subjekt in zweifacher Weise: Einerseits problematisieren die auftretenden Akteure seine nicht ausreichend erworbenen bzw. nicht mehr aktuellen Qualifikationen und attestieren andererseits gerade diesem Subjekt eine mangelhafte (Weiter-)Bildungsmotivation. Das kompensatorische Modell des lebenslangen Lernens teilt Subjekte in *Mithaltende* und *Zurückfallende* ein. Die Anstrengungen des mangelhaften Subjekts richten sich darauf, nicht in die zweite Kategorie abzurutschen bzw. sich aus dieser wieder herauszulösen. In seinem Ratsbeschluss zur Erwachsenenbildung hebt der Europäische Rat (2011: 5) Niedrigqualifizierte als wichtige zu adressierende Gruppe für kompensatorische Bildungsmaßnahmen hervor, da diese am stärksten vom Risiko sozialer Ausgrenzung betroffen sei und lebenslanges Lernen als wirksame Gegensteuerung eingeschätzt wird (EU Rat 2011: 2).

Die weiter oben beschriebene Interpretation des Lernens als Konsumprozess schlägt sich auch in der Konstruktion des Subjekts nieder, das dann vorrangig in der Rolle eines Konsumenten und zugleich auch als Ware auftritt. Die Konsumgesellschaft hebt die Trennung von angebotenen Waren und deren Konsumenten auf. Demnach „kann niemand ein Subjekt werden, ohne sich zuerst in eine Ware zu verwandeln, und niemand kann sich seines Subjektseins sicher sein, ohne ständig jene Fähigkeiten zu regenerieren, wiederzubeleben und aufzufrischen, die von einer käuflichen Ware erwartet und

eingefordert werden“ (Bauman 2009: 21). Im Kontext des lebenslangen Lernens lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass sich das Subjekt primär über seine (käuflich) erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen definiert, anhand derer es einen mehr oder weniger hohen Wert am (Arbeits-)markt erzielen kann.

„Wir können alle nur profitieren – auf sozialem, kommunalem und finanziellem Gebiet, wenn ältere Menschen, egal ob 49 oder 99, also *knapp unter oder weit über einem fixierten ‚Ablaufdatum‘*, mitreden, -arbeiten und -gestalten. Bezahlt oder ehrenamtlich – mit besserem Wissensstand, daher gestärktem Selbstwertgefühl und besserem allgemeinen Wohlbefinden“, meinte er („ein Erwachsenenbildner mit langjähriger Praxis“) (WienerZeitung_20010411).

Zeitlicher Bezug: Vergangenheit

Mit der Kompensation versäumter Bildungschancen richtet sich der Fokus des Lernens in zeitlicher Sicht vorrangig auf die Vergangenheit. Als unzureichend gelten jedoch nicht nur die Bildungsbemühungen des Individuums, auch im Hinblick auf notwendige strukturelle Maßnahmen seitens der Politik macht man Defizite aus. Daraus leitet sich eine Dringlichkeit von Veränderungen im Bildungsbereich ab, wobei der Handlungsdruck aus einem Mangel an bisherigen adäquaten Maßnahmen resultiert: „Grundsätzlich muss das Bewusstsein für lebenslanges Lernen noch stärker werden. Hier gibt es auch einen *Aufholbedarf* der Politik, die das Thema noch nicht in aller Dringlichkeit behandelt“ (DerStandard_20130119). Der entsprechende Handlungsmodus ist die *Reaktion*: „Schon vor vielen Jahren hätten die Hochschulen neue Bildungsadressaten ansprechen müssen. ‚Wir reagieren immer erst dann, wenn es bereits wehtut‘, kritisiert Gaebel“ (DiePresse_20111017). Wie das angeführte Beispiel illustriert, werden diese retrospektiv als notwendig erachteten Handlungsschritte sprachlich häufig durch den Konjunktiv II ausgedrückt. Auch die Analyse der bildungspolitischen Dokumente von Rothe (2011: 298) zeigt, dass die durch den gesellschaftlichen Wandel eingeleiteten Veränderung der Lebens- und Arbeitsmuster als etwas in Erscheinung treten, womit nur durch Anpassung und somit reaktiv umgegangen werden kann. Ebenfalls ist den bildungspolitischen Papieren als Gemeinsamkeit zu entnehmen, dass sich die Argumentation der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, vor allem, wenn sie auf Bedrohungsszenarien zurückgreift, vorrangig an der Vergangenheit ausrichtet (Kuhlenkamp 2010: 30). Lebenslanges Lernen wird damit sowohl auf der Ebene des bildungspolitischen Diskurses wie auch im Mediendiskurs als kompensatorisches Mittel zur Bewältigung einer aus der Vergangenheit genährten Unsicherheit konstruiert.

6.3.2 Kompetitorische Formation

Im Zentrum der kompetitorischen⁵³ Formation des lebenslangen Lernens steht der Frame des *Wettkampfs*, der zugleich das wichtigste Handlungsmotiv darstellt. Aus der Sicht des Individuums sind Lernbemühungen vorrangig darauf gerichtet, sich anderen gegenüber am Arbeitsmarkt einen Vorsprung zu verschaffen. Auf der Makroebene sowie im Unternehmenskontext zielt lebenslanges Lernen darauf ab, wirtschaftlich konkurrenzfähig zu bleiben. Das begehrende, zielstrebige Subjekt entspricht weitgehend dem Typus des eigenverantwortlichen, unternehmerischen Selbst, das sein Bildungsverhalten strategisch planend ausrichtet. Lernen wird in der Logik einer Investition gedacht, die gut kalkuliert sein will, um in Zukunft eine hohe Rendite einzufahren.

Zentrales Handlungsmotiv und mediales Framing: Wettkampf

Hinter dem zentralen Handlungsmotiv des Wettkampfs im kompetitorischen Modell steht eine zu meisternde Herausforderung, die im Kontext des lebenslangen Lernens durch den sozialen und wirtschaftlichen Wandel induziert ist. Der Wettkampf impliziert zum einen ein Kräfteressen mit Anderen, andererseits wird der Kampf diskursiv auch als Strategie und probates Mittel zur Bewältigung der Veränderungen in der Wissensgesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt konstruiert: „Die berufliche Qualifikation ist in einer Wissensgesellschaft erforderlicher Bestandteil der Wettbewerbsfähigkeit“ und lebenslanges Lernen gilt als Muss für „beruflichen Erfolg und um auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben“ (Format_20130417). Ebenso wird die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen für den Einzelnen als Möglichkeit gesehen, für sich ein Alleinstellungs- oder Differenzierungsmerkmal zu schaffen, um sich von anderen im Wettbewerb abzuheben: „Der MBA-Titel ist das Besondere und Einzigartige in der eigenen Biografie – das, was sie von der Masse der Universitätsabsolventen unterscheidet“ (DerStandard_20070519-2).

In der Vorstellung des Wettkampfes werden die durch lebenslanges Lernen erworbene Wissensbestände und Kompetenzen sprachlich im Sinne von Waffen gefasst: So bezeichnet man einen umfassenden „Kompetenzenkanon“ als das „beste *Rüstzeug* für den Topjob“ (DerStandard_20060114) oder es kommt zu der Feststellung „dass nämlich

⁵³ Die Entscheidung, die Formation als „kompetitorisch“ – und nicht als „kompetitiv“ – zu benennen, liegt in einer feinen Unterscheidung der beiden Suffixe begründet. Nach der Definition des Duden ist folgender Bedeutungsinhalt der Suffixe –iv und –orisch zu differenzieren: Es handelt sich um zwei „Adjektivendungen, von denen im allgemeinen die Bildungen auf –iv besagen, daß das im Basiswort Genannte ohne ausdrückliche Absicht in etwas enthalten ist (z. B. informativ = Information enthaltend, informierend), während die Bildungen auf –orisch den im Basiswort genannten Inhalt auch zum Ziel haben (z. B. informatorisch = zum Zwecke der Information (verfasst), den Zweck habend zu informieren)“ (Duden 1985: 359). In diesem Sinne drückt die Bezeichnung „kompetitorisch“ stärker die Ausrichtung auf den Wettbewerb aus.

Fachkompetenz mittlerweile selbstverständlich sei und der Mehrwert im *Verdrängungswettbewerb* um die besten Jobs *schlagend* werde“ (DerStandard_20060114). An anderer Stelle wird betont: „Ein Techniker, der im Betrieb in die Führungsebene aufsteigt, braucht das *Rüstzeug*, um seine neuen Aufgaben bewältigen zu können“ (DerStandard.at_20070519-2). Ein Demograf vergleicht Bildung mit „einer *Wunderwaffe*“, denn je „höher der Bildungsabschluss einer Person, desto länger arbeitet sie im Schnitt, desto zufriedener lebt sie und desto später wird sie pflegebedürftig. (...) Das *Zauberwort* heiße lebenslanges Lernen – und das solle auch für die über 50-Jährigen klar sein“ (DerStandard_20120616). Auch auf institutioneller Ebene ist der Konkurrenz- und Anpassungsdruck evident, was sich beispielsweise darin zeigt, dass auch Universitäten nach geeigneten Strategien und Best-Practice-Modellen suchen, mit denen sie sich „für eine erwartbare Zukunft als Lifelong-Learning-Bildungsstätten *rüsten* können“. (DerStandard_20101211). Der Geschäftsführer einer Papierfabrik bezeichnet den qualifizierten Nachwuchs als „*das beste Rüstzeug für die erfolgreiche Zukunft* des Standortes UPM Steyrermühl“, in das zukunftsgerichtet entsprechend investiert wird: „Durch den Einsatz modernster Lehrmethoden stellen wir sicher, dass unsere Lehrlinge in wichtigen Schlüsselpositionen *die Herausforderungen der Zukunft bewältigen* können“ (OON_20120128-2).

In der Logik des Wettkampfes werden Wissen und Bildung – als eigentlich immaterielle Ressourcen – in der Form von Geld und Technologie materialisiert und gelten insofern als erschöpflich. Sie entwickeln sich dann zu knappen Ressourcen, die ihrer „(finanziell und technologisch bedingten) Knappheit wegen (...) ein Kriterium des globalen Wettbewerbs“ (Bauer 2009a: 37) darstellen. Dass Individuen, Unternehmen, Institutionen und Länder miteinander im (globalen) Wettbewerb konkurrieren, unterstreichen auch bildungspolitische Dokumente und konstruieren daraus ein wichtiges Handlungsmotiv für kontinuierliche Lernprozesse. Durch die prognostizierte Spaltung von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen in Gewinner und Verlierer, die vom lebenslangen Lernpotenzial abhängig gemacht wird, verbreitet sich nicht nur enormer Druck, sondern auch starke Unsicherheit (Nicoll/Fejes 2008: 1 f.).

Handlungsziel: Vorsprung gegenüber anderen

Dem beschriebenen Handlungsmotiv Wettkampf entspricht als Handlungsziel in erster Linie, sich anderen Gegenüber durchzusetzen und einen Vorsprung gegenüber anderen zu gewinnen. Damit ist nicht gesagt, dass lebenslanges Lernen nicht auch nutzbar wäre, um überhaupt auf einem kompetitiven Markt zu bestehen, aber der Fokus richtet sich deutlich stärker auf die Zukunft, einen Marktvorteil oder beruflichen Aufstieg: „Der erworbene *Wissensvorsprung* ermöglicht neue berufliche Perspektiven – *Auf- und Umstiegs-Chancen*, um die man ohne Weiterbildung höchstwahrscheinlich umgefallen

wäre“ (KleineZeitung_20090529). Unter dem Titel „Fortbildung als Karriere-Kick“ wird beschrieben, dass „immer mehr Österreicher (...) in ihrer Freizeit eine berufliche Weiterbildung“ machen, das heißt sie sichern sich „ihr fachliches *Weiterkommen*, arbeiten am beruflichen *Aufstieg* und bessern *langfristig* auch den Kontostand auf“ (News_20100225). Besonderer Nachfrage erfreuen sich, dem Artikel „Fachausbildungen in bestimmten Branchen“ zufolge, „Kurse zur Persönlichkeitsentwicklung“ und eine „Weiterbildung im Bereich Verkauf und Marketing“, durch die sich Individuen und Unternehmen einen „*Konkurrenzzvorsprung*“ (News_20100225) erwarten. Der folgende Artikelauszug bedient sich der Metapher des Autofahrens bzw. des Rennsports: „Wer sein Wissen ständig erweitert, ist im Job auf der *Überholspur*“ (SN_20020409).

Sprachlich drückt sich der Wettbewerb unter anderem in einer Rhetorik des Komparativs und Superlativs aus: „Die Europäische Union will ‚zum *wettbewerbfähigsten* und *dynamischsten* wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ werden. Wie das erreicht werden soll? Unter anderem durch das vielzitierte ‚*lebenslange Lernen*‘“ (WienerZeitung_20020313).

Verständnis von Lernen als Investition

Dem stärker individuell ausgerichteten und auf Eigenverantwortung und Selbststeuerung basierenden Lernbegriff, wie er sich im kompetitorischen Modell zeigt, entspricht ein Verständnis von Lernen als *Investition*. Diese Sichtweise, die bildungspolitisch unter anderem der OECD-Bericht „Lifelong Learning for all“ beförderte, unterscheidet sich von der Beschreibung des Lernens als Konsum vor allem darin, dass sich Investitionen – im Gegensatz zum Konsumprozess – nicht auf eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, sondern auf die Zukunft ausrichten (OECD 1996: 90, Hof 2009: 22).

Wenn Wissen „nicht nur Macht [ist], sondern vor allem Kapital“, dann stellt sich die Frage, wie man dieses „Kapital am besten nützen und vergrößern“ kann (WienerZeitung_20010904). Die Antwort sieht der Artikel darin, durch Weiterbildung in Wissen und Kompetenzen zu investieren. Folglich sollten Unternehmen „die Bedeutung der Weiterbildung erkennen“, denn wer „Kapital hat, muss das Kapital pflegen. Unternehmen müssen wie ein rationaler Investor handeln“, so das Zitat Werner Teufelsbauers von der WKÖ (WienerZeitung_20010904).

Der Profit aus dem Investment wird auch mit dem ökonomisch geprägten Begriff „Return on education“ beschrieben, wozu WIFI-Leiter Landertshammer ausführt: „Das heißt, die Kosten-Nutzen-Relation muss passen, und zwar nicht nur für den Anbieter, sondern vor allen Dingen für den Anwender“ (Format_20060908). Die zu erwartende Rendite wird in der Berichterstattung überwiegend unkritisch als klar kalkulierbare, sichere Kapitalanlage und quasi als Selbstläufer beworben:

Bezahlt macht sich die Fortbildung aber *in jedem Fall*: Einer WIFI-Befragung unter Kursteilnehmern zufolge haben die gut Geschulten ein Jahr nach der Fortbildungsveranstaltung eine durchschnittliche Lohnerhöhung von elf Prozent bekommen. Die Kosten von Kursen und Seminaren sind daher *echte Investitionen in die Zukunft* (News_20100225).

Eine der wenigen Gegenpositionen hinterfragt dieses Versprechen einer direkten Transformation von Bildungsinvestitionen in einen höheren Verdienst und konterkariert diese dominante Ansicht mit einem konkreten Beispiel:

Postgraduale Ausbildungen erhöhen also tatsächlich die Chancen, einen Job zu bekommen, aber werden die finanziellen Kosten – und auch die Zeit, die investiert wurde – tatsächlich vergütet? Experten sind hier skeptisch. Es scheint so, dass besonders Frauen und jüngere Akademikerinnen und Akademiker mit postgradualen Ausbildungen zwar mit höheren Chancen, nicht aber mit höheren Gehältern rechnen können (derStandard.at_20070519-2).

Subjektkonstruktion: begehrend und zielstrebig

Das kompetitorische Modell des lebenslangen Lernens konstruiert Subjekte als *Gewinner* oder *Verlierer*. Der Kampf des begehrenden Subjekts hat den einen Sieg (oder einen guten Rangplatz) zum Ziel. Es geht darum, sich innerhalb des kompetitiven Beziehungsgefüges gegenüber anderen durchzusetzen, um nicht (eigenverschuldet) zu den Verlierern zu zählen: „Denn die im Innovationsstrudel kreisende Weltwirtschaft verlangt es. Wer sich dem lebenslangen Lernen entzieht, endet als *Verlierer* in der modernen – was ist an ihr eigentlich „modern“? – Wissensgesellschaft“ (DiePresse_20070712).

Um in der Wissensökonomie zu den Gewinnern zu zählen, ist das Individuum als eigenverantwortliches, unternehmerisches Subjekt zur Selbstmobilisierung aufgefordert. Kernpunkt dabei: Investitionen in die eigene Person, die in Zukunft möglichst eine hohe Rendite abwerfen. Diese Logik kapitalisiert das Individuum in wirtschaftlicher Sicht. Es geht um eine grundlegende Disposition, das eigene Humankapital ständig zu erneuern und zu erweitern und in diesem Sinne, um einen Willen zum Lernen:

For the entrepreneurial self this decision to learn is similar to an *act of investment* – to be precise, an investment in human capital that is expected to offer an *income or return*. Learning as a well thought-out investment and as a responsible capitalization and mobilization of life is the main prerequisite for the ongoing *business of life* (Simons/Masschelein 2008: 55, Hervorhebung durch die Verfasserin).

Ähnlich wie in der Rahmung des Lernens als Konsum (in der das Subjekt selbst zur Ware wird), besteht auch das selbstgesteuerte Lernen des Subjekts in der Form einer Investition schließlich darin, sich selbst „als autonom lernendes Subjekt zu konstituieren“ (Forneck 2009: 93). Folglich transformiert sich – das in sich investierende – Subjekt selbst zu einem Investment (z. B. seines Arbeitgebers).

Im Rahmen der Beschreibung des Steuerungsmechanismus „Stimulation“ (Abschnitt 6.2.3) wurde das bildungswillige Subjekt, das sich eigenmotiviert zur Weiterbildung entscheidet, bereits einer genaueren Betrachtung unterzogen, worauf an dieser Stelle verwiesen sei. Als wesentliche Merkmale ließen sich Eigenverantwortung, der Bildungswille und Aktivität festhalten, wie auch, dass sich das begehrende Subjekt zugleich als gefügiges Subjekt zeigt. Im Hinblick auf die, sich im kompetitiven Beziehungsgefüge vollziehende Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein solcher Subjekte ist zu sagen, dass diese zunehmend einem äußeren Einfluss unterliegen: „In die Bestimmung von Identität mischen sich Faktoren wie Vergleich, Wettbewerb und Erwartung von Erwartungen“ (Bauer 2014: 228).

Zeitlicher Bezug: Zukunft

Während im kompensatorischen Modell der Fokus auf der „Vergangenheitsbewältigung“ liegt, die notwendig ist, um gegenwärtig und zukünftig mithalten zu können und nicht zurückzufallen, orientiert sich lebenslanges Lernen innerhalb des kompetitorischen Modells überwiegend an der Zukunft. Der Artikel „Der Wissensvorsprung zählt“ weist z. B. darauf hin, dass diejenigen die „im Job zu den Knowhow-Astronauten von *morgen* zählen [wollen] sich schon *heute* darauf vorbereiten“ (SN_20020409) müssen. Mit der Ausrichtung auf die Zukunft geht – ähnlich wie beim kompensatorischen Modell – eine prognostizierte Abwertung und Entwertung gegenwärtig gültigen Wissens einher, die dazu führt, dass Individuen, obwohl sie aktuell über ein hohes Humankapital (hier verstanden als Summe des Wissens, der Kompetenzen und Fertigkeiten) verfügen, in einen Zustand der permanenten Bedrohung gedrängt werden, da der Wert des eigenen Besitzes in Zukunft keineswegs gesichert ist: Unter dem Titel „Wissen hat Zukunft“ zeigt sich diese Verunsicherung: „Unser Leben ist von ständigen Veränderungen geprägt. Was heute noch aktuell ist, kann morgen schon der Vergangenheit angehören“ (OON_20000525).

Der Modus der Handlung im kompetitorischen Modell kann als *Reaktion* (auf neue durch Wandlungsprozesse entstandene Herausforderungen und die Konkurrenz) bezeichnet werden. Dem als bedrohlich konstruierten Leistungs- und Wettbewerbsdruck begegnet das eigenverantwortliche Individuum mit gezielten auf die Zukunft ausgerichteten, langfristigen Investitionen.

7 Abschluss

Diese Arbeit untersuchte, wie das Konzept des lebenslangen Lernens in der Mediengesellschaft diskursiv konstruiert, verbreitet und zu einem Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit wird. Dazu diente eine Analyse der Berichterstattung zum lebenslangen Lernen in Österreich, die den thematischen Diskursverlauf, die medienspezifische Rahmung der Gegenstände des Diskurses, Steuerungsmechanismen sowie zwei wesentliche Formationen des lebenslangen Lernens rekonstruierte.

Das abschließende Kapitel fasst die wichtigsten inhaltlichen, theoretischen und methodischen Erkenntnisse der Dissertation zusammen und reflektiert die Ergebnisse der diskursanalytischen Untersuchung im Hinblick auf den politischen Kontext und den wissenschaftlichen Stand der Forschung zum lebenslangen Lernen. Zudem werden auch praktische Implikationen dieser Arbeit benannt.

Reflexion des bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses zum lebenslangen Lernen

Anhand von 17 Strategie- und Positionspapieren des Europarats, der UNESCO, OECD, Europäischen Union und Weltbank stellte Kapitel 2 die internationale und europäische Entwicklung des lebenslangen Lernens ausführlich dar. Daran schlossen die Entstehungsgeschichte und die Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in Österreich, mit einem Schwerpunkt auf die nationale „LLL:2020“-Strategie, an. Gemeinsam dienten die beiden Abschnitte der bildungspolitischen Kontextualisierung der diskursanalytischen Untersuchung in dieser Arbeit. Zudem geht die hier erstellte, umfassende Übersicht über den Rahmen bestehender Arbeiten zur bildungspolitischen Genese des lebenslangen Lernens (Kraus 2001, Kuhlenkamp 2010, Lima/Guimarães 2011) hinaus, welche jeweils eine Einschränkung auf einzelne Akteure, einen bestimmten zeitlichen Abschnitt oder eine kleine Auswahl an Dokumenten vornehmen und damit stets nur einen ausgewählten Teilbereich des politischen Diskurses beleuchten. Die Diskussion der politischen Dimension des lebenslangen Lernens in Abschnitt 2.4 orientierte sich an vier, aus bildungspolitischen Papieren und wissenschaftlicher Literatur abgeleiteten Parametern, die der Differenzierung von Dokumenten und Akteuren innerhalb des bildungspolitischen Diskurses dienten. Zugleich zeigte sich anhand dieser Parameter eine tendenzielle Verschiebung der Orientierung des lebenslangen Lernens: von *humanistisch* zu *ökonomisch*, von *kollektivistisch* zu *individualistisch*, von *ganzheitlich* zu *desintegriert* und von *institutionell-formal* hin zu *non-formal und informell*.

Die Ausführungen zum wissenschaftlichen Forschungsstand des lebenslangen Lernens in Kapitel 3 legten die theoretische Grundlage für die diskursanalytische Untersuchung.

Sie zeigten auf, dass der Begriff des lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Kontexten sehr uneinheitlich verwendet wird und nicht immer von verwandten Konzepten wie Erwachsenenbildung, Weiterbildung oder permanente Bildung abgrenzbar ist. Die daran anschließende Klärung der wissenschaftstheoretischen Rahmung kontrastierte Ontologie und Epistemologie als zwei gegensätzliche Zugänge zum Forschungsgegenstand des lebenslangen Lernens, wobei die Analyse der vorliegenden Arbeit auf einem erkenntnistheoretischen Ansatz basiert. Das Ziel dieses Kapitels war folglich nicht, eine allgemeingültige Definition von lebenslangem Lernen zu finden (im Hinblick auf das „Sein“), sondern (im konstruktivistischen Sinne) diverse soziale, kulturelle und diskursive Implikationen des Konzepts zu diskutieren, die für die Rekonstruktion des lebenslangen Lernens als Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit relevant erschienen.

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zum lebenslangen Lernen erfolgte bewusst unter Einbezug internationaler Publikationen. Bestehende Arbeiten zur diskursiven Konstruktion des lebenslangen Lernens (Rothe 2011; Rausch 2015), an die diese Dissertation anschließt, konzentrieren sich in ihrer theoretischen Bearbeitung des Themas sehr stark auf den deutschsprachigen akademischen Raum. Obwohl in beiden angeführten Publikationen bildungspolitische Dokumente auf deutscher und europäischer Ebene in die Analyse einbezogen wurden, berücksichtigen sie internationale Perspektiven auf lebenslanges Lernen nur am Rande. Im Gegensatz dazu baut die Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses in Kapitel 3 in dieser Hinsicht auf einem deutlich vielfältigeren akademischen Fundament auf und integriert – im Bewusstsein, dass lebenslanges Lernen ein globaler Diskurs ist – bewusst unterschiedliche internationale Konzeptionen.

Zusammenfassung und Reflexion der diskursiven Rekonstruktionen

Wie in Kapitel 6 gezeigt, formiert sich der thematische Diskursverlauf anhand von fünf *Kategorien*, die Interpretationsangebote für lebenslanges Lernen bereitstellen: *Anpassung*, *Partizipation*, *Positionierung*, *Governance* und *Systematisierung*. Auf der Grundlage dieser Kategorien entstanden anschließend entsprechende *Frames*, die als mediale Deutungsmuster zu verstehen sind. Im Folgenden werden diese zusammen nochmals verdichtet dargestellt:

Die Kategorie *Anpassung* bezieht sich im Wesentlichen auf eine notwendige Handlungsstrategie, die auf den globalisierungsbedingten gesellschaftlichen Wandel reagiert. Problematisch gesehen wird in diesem Zusammenhang, dass Wissen und Kompetenzen schnell veralten und etablierte Handlungspraktiken zunehmend als überholt gelten. Die Anpassungsfähigkeit des Individuums tritt damit als entscheidende Kompetenz hervor, insbesondere im Hinblick auf berufliche Chancen. Ebenso wurde gezeigt, dass lebenslanges Lernen einerseits als *Lösungsprinzip* für den Wandel gilt, anderer-

seits aber auch selbst als *Problem* konstruiert wird, das Anpassung erfordert (z. B. innerhalb des Bildungssystems). In der Berichterstattung werden die einzelnen Themen, die sich zur Kategorie Anpassung formieren, durch den Frame *Wandel* geprägt.

Die Kategorie *Partizipation* umfasst die Subthemen *Verbreitungsgrad*, *Bildungsmotivation* und *Chancengleichheit*. Der individuelle Bildungswille wird als entscheidendes Kriterium für die Teilhabe am lebenslangen Lernen konstruiert, wobei betont wird, dass gerade gut Gebildete motivierter sind und sich aktiver an Bildungsprozessen beteiligen, was im weiteren Verständnis dem Matthäus-Effekt entspricht. Das Thema *Grundrechte*, konkret das Recht auf Bildung, bestimmt insbesondere im Zusammenhang mit Chancengleichheit das mediale Framing. Ebenso zeigte sich, dass die Berichterstattung zur Bildungsmotivation moralische Bewertungen vornimmt, indem sie die Konsequenzen einer Nicht-Beteiligung dem Individuum, aufgrund seiner mangelnden Bereitschaft zu Lernen, anlastet.

In der Kategorie *Positionierung* zeigen sich drei Ausprägungen: *Positionssicherung* (des Individuums am Arbeitsmarkt, von Unternehmen und des Wirtschaftsstandorts), *Positionsveränderungen* (im Sinne von Vorsprung und Aufstieg, aber auch von Zurückfallen und Abstieg) und *Positionsbestimmung durch Vergleich* (durch das Messen mit anderen Staaten und Regionen). Im Rahmen der Analyse zeigten sich *Mangel* und *Wettkampf* als zentrale Frames dieser Kategorie. Während der Frame Mangel lebenslanges Lernen gewissermaßen als rettenden Anker zur Positionssicherung darstellt, sieht der Frame *Wettkampf* lebenslanges Lernen stärker als Werkzeug, um im hochkompetitiven Umfeld voranzukommen.

Die Kategorie Governance setzt sich aus den Akteursbereichen *politisches System*, *Privatwirtschaft*, *Bildungsinstitutionen* und *Individuen* zusammen. Auf diesen Ebenen bestimmen im Wesentlichen drei Querschnittsthemen den Diskurs: Erstens wird die *Entwicklung von Strategien* zum lebenslangen Lernen in unterschiedlichen Handlungsbereichen als notwendig erachtet, zweitens spielen Fragen der *Finanzierung* des lebenslangen Lernens eine wichtige Rolle und drittens findet eine Diskussion über die *Verantwortung* der verschiedenen Akteure statt. Der entsprechende Frame ist hier *Öffentliche Verantwortung*, in dem sich das Spannungsverhältnis zwischen staatlichem Bildungsauftrag und Eigenverantwortung des Individuums zeigt. Als konflikthaft erweist sich die Verschiebung der traditionell öffentlichen Verantwortung hin zur zunehmenden Privatisierung von Bildung. Der grundlegende Tenor lautet hier, dass alle am lebenslangen Lernen beteiligten Akteure ihren Beitrag leisten müssen.

Die Kategorie *Systematisierung* fasst die Themen *Formalisierung*, *Kompetenzorientierung*, *Bildungsberatung* und *Ökonomisierung* zusammen. Für diese Kategorie wurden

drei Medienframes rekonstruiert: *Orientierung* bezieht sich auf die Unüberschaubarkeit des Bildungsmarktes wie auch auf die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Kompetenzen, wobei die Bestrebungen für eine Formalisierung des non-formalen und informellen Lernens auf ein ökonomisches Verständnis von Lernprozessen im Sinne eines Akkumulationsprinzips verweisen. Ebenso zeigt sich die Ökonomisierung des Lernens im Medienframe *Effizienz*, der Lernen entlang der Marktlogik von Angebot und Nachfrage rahmt. Der Frame *Effektivität* stellt hingegen stärker die Planung von Bildungswegen, die Wirksamkeit von Lernprozessen sowie die Bedürfnisse der Lernenden in den Vordergrund.

Aus dem Medienmaterial ließen sich zudem vier *Steuerungsmechanismen* rekonstruieren, die zur Entwicklung und Verbreitung des lebenslangen Lernens als kollektivem Wissensbestand beitragen: Der Mechanismus *Verunsicherung* zeigt sich vorwiegend in Bedrohungsszenarien, Ermahnungen und im Aufzeigen von Gefahren, die die Zukunftssicherung von Individuum und Gesellschaft infrage stellen. Der *Appell* bezieht sich auf Aussagen, die Handlungsaufforderungen an Individuen, Institutionen oder „die Politik“ ausdrücken, wobei implizit eine Alternativlosigkeit des lebenslangen Lernens unterstellt wird. Im Gegensatz dazu setzt die *Stimulation* bei der Bildungsmotivation an und differenziert dabei bildungswillige von bildungsunwilligen Subjekten. Der vierte Mechanismus *Auszeichnung* funktioniert über die ideelle und finanzielle Anerkennung von Bildungsbemühungen, die als vorbildhaft hervorgehoben werden. Ergänzend zu den vier Steuerungsmechanismen ließ sich die Strategie der *Personalisierung* identifizieren, die einen medienspezifischen Mechanismus zur Verbreitung des Konzepts des lebenslangen Lernens darstellt und sich in den beiden Steuerungsmechanismen *Stimulation* und *Auszeichnung* zeigt. Dabei fiel auf, dass persönliche Bezüge zu individuellen Lernerfahrungen nur dann hergestellt werden, wenn es sich um erfolgreiche Beispiele für lebenslanges Lernen handelt. Daraus folgte der Schluss, dass aktive, bildungswillige Subjekte Sprecherpositionen im Diskurs einnehmen können, während inaktive bzw. nicht bildungswillige Subjekte ausschließlich auf der Ebene kollektiver Beschreibungen in Erscheinung treten.

Auf der Grundlage der bislang dargestellten Ergebnisse wurden die *kompensatorische* und *kompetitorische* Formation des lebenslangen Lernens anhand von sechs, induktiv aus dem Datenmaterial gewonnenen Elementen rekonstruiert: *zentrales Handlungsmotiv*, *Ursache*, *Handlungsziel*, *Verständnis von Lernen*, *Subjektkonstruktion* und *zeitlicher Bezug*. In diesen beiden Formationen zeigen sich verdichtet die wesentlichen Wissensbestände über lebenslanges Lernen, die im Zuge des Diskurses objektiviert und so zu einem als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden.

Sowohl die kompensatorische als auch die kompetitorische Formation begreifen Lernen als *reaktiven* Prozess, der dazu dient, einen erfolgreichen Umgang mit den Veränderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels zu finden. Abschnitt 3.1.3 dieser Arbeit differenzierte bei der Beschreibung des wissenschaftlichen Stands der Forschung zwei Perspektiven auf lebenslanges Lernen, die sich anhand des Kriteriums der Prozesshaftigkeit (Schmidt 2005, Jarvis 2007, 2009a) unterscheiden: *Funktional-episodisch Lernen* und *existenziell-kontinuierliches Lernen*. Ersteres erfasst einen vorwiegend institutionell geprägten, strategisch ausgerichteten und auf bestimmte Lebensphasen bezogenen Prozess, der entlang einer bestimmten Ordnung verläuft, die das Lernen zeitlich, sachlich und sozial definiert. Die damit zusammenhängende Kompetenz- und Lernzielorientierung konnte als wesentliches Merkmal des lebenslangen Lernens im Rahmen der Untersuchung der Medienberichterstattung rekonstruiert werden. Mit Schmidt (2005: 102) wies das Kapitel darauf hin, dass ein solches Lernen, extrem gedacht, nicht mehr ist, als das Erfüllen normativer und kollektiv gefestigter Lernbeschreibungen und -erwartungen. In dieser Vorstellung stellt nicht der Weg (im Sinne des Lernprozesses) das Ziel dar, sondern nur das definierte, angestrebte (und zertifizierte) Resultat des Lernens zählt.

Im Gegensatz zur funktionalistischen Konzeption kann Lernen auch als existenziell-kontinuierlicher Prozess verstanden werden, der Menschen natürlicherweise ein Leben lang begleitet. Individuen erweitern ihr Wissen und entwickeln ihre Persönlichkeit durch ihre Erfahrungen und die Reflexion dieser Erfahrungen und erleben Lernen so als biografischen Transformationsprozess. So verstanden, verkörpert Bildung nicht eine Form des Selbstmanagements, sondern einen intrinsischen Teil des Lebens und damit einen Weg der Selbstwerdung. Dennoch ist nicht generell jedes Handeln zugleich ein Lernen, da viele alltägliche Tätigkeiten einer gewohnten Routine entsprechen (Usher/Edwards 2007: 5f., Jarvis 2009a: 10). Lernen setzt vor allem dann ein, wenn der Alltag durch Veränderungen durchbrochen wird, wenn als selbstverständlich Angenommenes nicht mehr in der gewohnten Weise gilt und sich ein Spalt zwischen der vorgefundenen Situation und den bekannten, biografisch geformten Handlungs- und Wissensmustern auftut (siehe Abschnitt 3.1.3.2, Abb. 1).

Kapitel 3 erläuterte, dass eine existenziell-kontinuierliche Konzeption von lebenslangem Lernen eine weitgehende Entgrenzung des Begriffs bedeutet, die aus wissenschaftlicher Perspektive teilweise als problematisch eingestuft wird. Die Literatur (Field 2006, Gilroy 2012) begründet dies mit der daraus resultierenden, mangelnden Trennschärfe des Konzepts, das dadurch droht, nichtssagend zu bleiben. Dieses Argument ist jedenfalls nachvollziehbar, dennoch soll an dieser Stelle für eine offenere Konzeption des lebenslangen Lernens plädiert werden.

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zum lebenslangen Lernen in der Mediengesellschaft offenlegen, dominiert (innerhalb des in der Analyse fokussierten Zeitraums 2000 - 2013) ein funktionalistisches Verständnis von lebenslangem Lernen als Anpassung an den Wandel. Wie im bildungspolitischen Diskurs (Rothe 2011, Rausch 2015) zeigt sich auch im Medienmaterial, dass der soziale und wirtschaftliche Wandel als Hintergrundkonstruktion des lebenslangen Lernens überwiegend problembehaftet und risikoreich thematisiert wird. Eine solche Betrachtung des Wandels und des lebenslangen Lernens ist jedoch eindimensional und blendet wichtige Aspekte des Lernens im Zuge von Lebenserfahrung wie auch von gesellschaftlichem Lernen aus. Der folgende Abschnitt trägt einige Ansatzpunkte für eine alternative Konstruktion des lebenslangen Lernens als *emanzipatorisches* Projekt zusammen.

Anschlussfähigkeit für weitere Forschung: Emanzipatorisches Modell von lebenslangem Lernen

Mit der Beschreibung des lebenslangen Lernens entlang von Strukturen (Qualifikationsrahmen, Kompetenzmodelle, Anrechnungsmodalitäten etc.) treten gleichzeitig kulturelle Aspekte (Lernkulturen, menschliches und gesellschaftliches Lernen als Prozess der Bewusstseins- und Kulturbildung etc.) in den Hintergrund. Eine kulturorientierte, emanzipatorisch ausgerichtete Perspektive denkt lebenslanges Lernen nicht entlang der wirtschaftlichen Wertigkeit von Effektivität und Effizienz, sondern rückt stärker die Bedeutung der Nachhaltigkeit von Lernprozessen in den Mittelpunkt. In einem solchen Modell zählen dann nicht mehr Erwerb, Besitz und Investition, sondern Parameter, die stärker dem existenziell-kontinuierlichen Verständnis von lebenslangem Lernen entsprechen. Dadurch können auch andere gesellschaftlich relevante Themen, wie z. B. Nachhaltigkeit, soziale Innovation, Demokratiebildung und Medienbildung, im öffentlichen Diskurs an Relevanz gewinnen.

Der im kompensatorischen und kompetitorischen Modell als Ursache definierte soziale und wirtschaftliche Wandel wird in einem emanzipatorischen Verständnis umgedeutet: Wandel ist dann nicht mehr primär als Problem konstruiert, das eine Anpassung erfordert, wodurch sich letztlich der Handlungsspielraum des Individuums definiert und begrenzt (insbesondere, wenn bereits normativ vorgegeben ist, wie diese Anpassung zu erfolgen hat). Im Gegenteil dazu stellt der Wandel hier gewissermaßen das Objekt des Lernens dar, indem er – durch das Durchbrechen von Routinen und eingefahrenen Denkmustern – vielfältige, neue Anregungen für Lernen bereitstellt. Die wahrgenommenen Diskontinuitäten im sozialen Raum werden dann nicht mehr als bedrohlich für die Gesellschaft begriffen, sondern als Normalität und Möglichkeit für soziale Systeme, durch Transformationsprozesse weiter voranzuschreiten. Lernen ist in diesem Sinne der aktive Gestaltungsprozess des Wandels. In einigen der frühen bildungspolitischen

Dokumente (Europarat 1973, Faure 1972), vereinzelt auch in späteren Veröffentlichungen (UNESCO 2014) finden sich diese emanzipatorischen Gedanken zu lebenslangem Lernen, indem diese bspw. die Bildung als Menschenrecht oder der Beitrag des lebenslangen Lernens zu nachhaltiger Entwicklung und Friedenssicherung betonen.

In diesem Sinne bietet die Arbeit theoretische Anschlussmöglichkeiten für eine weiterführende Auseinandersetzung damit, wie eine Gesellschaft Veränderungsprozesse für sich definiert: als Problem (reaktiver Modus, der einem kompensatorischen und kompetitorischen Modell entspricht) oder als Entwicklungsprozess, der von der Gesellschaft induziert ist und in dem sie sich selbst fortschreibt (aktiver Modus, der einem emanzipierten Modell gleichkommt).

Spezifika des massenmedial vermittelten Diskurses

Wie Kapitel 2 zeigte, gibt es eine starke Übereinstimmung in der Konzeption des lebenslangen Lernens in Österreich mit dem europäischen bildungspolitischen Diskurs. Dies manifestiert sich auch im untersuchten Medienmaterial, in dem sich das rhetorische Repertoire der politischen Dokumente widerspiegelt. In der massenmedialen Berichterstattung finden sich einige direkte Bezüge zu bildungspolitischen Dokumenten (Vertrag von Lissabon, Memorandum über Lebenslanges Lernen) oder Aktionsprogrammen (EU-Förderprogramm für Lebenslanges Lernen). Auch in der thematischen Gestaltung und bei den Steuerungsmechanismen lassen sich Parallelen zum bildungspolitischen Diskurs ziehen.

Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich im Hinblick auf die Möglichkeiten von Akteuren, Sprecherpositionen einzunehmen: Während Sprecherpositionen in bildungspolitischen Dokumenten fast ausschließlich von nationalen, europäischen und internationalen Institutionen besetzt werden, ist im medial vermittelten Diskurs eine deutlich größere Diversität an SprecherInnen vorhanden. Jedoch bleibt auch im traditionellen medienvermittelten Diskurs der Gesellschaft (im Folgenden bezogen auf Printmedien) der Zugang zu Sprecherpositionen eingeschränkt. So verfassen JournalistInnen Artikel anhand eigener Recherchen oder basierend auf Presseaussendungen, ebenso wie sie teilweise Public Relations Texte direkt in die Berichterstattung übernehmen. Auch nicht journalistisch tätige Personen können Gastkommentare oder Leserbriefe verfassen und auf diese Weise an der Medienkommunikation teilhaben. Zudem sind Sprecherpositionen in der Form von Interviews oder direkten und indirekten Zitaten möglich. Die Analyse der Berichterstattung zeigte, dass tendenziell institutionalisierte Akteure wie Inhaber politischer Ämter, politiknahe Organisationen, wie die Sozialpartner und Bildungsinstitutionen, den besten Zugang zu Sprecherpositionen haben. Danach folgen privatwirtschaftliche Unternehmen. Die Adressaten des lebenslangen Lernens können nur

am Rande und in ihrer Funktion als Vorbilder eine solche Rolle einnehmen. Wie bereits weiter oben angeführt, wurde als medienspezifische Strategie die personalisierte Rahmung von diskursiven Ereignissen identifiziert. Es zeigte sich, dass auf der Ebene des Individuums ausschließlich positive Beispiele in der Berichterstattung vorkommen und die Beteiligung am lebenslangen Lernen gewissermaßen auch das Kriterium für die Teilhabe an der öffentlichen Kommunikation zu diesem Thema bildet.

Methodische Reflexion der Arbeit

Die Untersuchung der Berichterstattung österreichischer Printmedien erfolgte vorrangig anhand der wissenssoziologischen Diskursanalyse, die Diskurse als soziale Praxis versteht und den Fokus auf Aussagen, Praktiken und Dispositive richtet, in denen sich die „Prozessierung kontingenter gesellschaftlicher Wissensvorräte“ manifestiert (Keller 2011: 69). Als Praktiken des Zeichen- und Symbolgebrauchs durch gesellschaftliche Akteure vollziehen sich Diskurse in (teil-)öffentlichen Arenen und bieten kollektiven und individuellen Akteuren Partizipationsmöglichkeiten (Keller 2005b: 49, 2013: 91). Da Analysen den Diskurs, abhängig vom Forschungsinteresse und methodischen Vorgehen, stets in einer bestimmten Weise rekonstruieren und damit eine spezifische Realität erzeugen, wurde im Sinne einer möglichst hohen Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Untersuchung in Abschnitt 5.3 das forschungspraktische Vorgehen detailliert beschrieben.

Die vorliegende Arbeit hatte konkret die Konstruktion des lebenslangen Lernens in der *Mediengesellschaft* im Fokus. Da das Medium die Situiertheit und Materialität einer Aussage bestimmt (Keller 2013: 99 f.), schien es wichtig, die Charakteristik des Datenmaterials in der methodischen Umsetzung der Forschung entsprechend zu berücksichtigen. Folglich integrierte die Untersuchung neben der wissenssoziologischen Diskursanalyse auch einen kommunikationswissenschaftlichen Forschungsansatz – als theoretisches Konstrukt zur Einbettung von Medieninhalten. Das *Framing* ermöglichte die Rekonstruktion von medialen Deutungsmustern, die auf Basis der fünf thematischen Kategorien (Anpassung, Partizipation, Positionierung, Governance und Systematisierung) teils induktiv aus dem Material, teils deduktiv aus der Typologie von Dahinden (2006) entworfen und entlang der von Entman (1993) vorgeschlagenen Dimensionen *Problemdefinition*, *Ursache*, *Handlungsempfehlung* und *Bewertung* ausformuliert wurden. Die Rekonstruktion erfolgte also nicht durch eine direkte Codierung der Frames in den Originaltexten, sondern beruhte auf den Ergebnissen der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Diese methodische Zusammenführung ermöglichte es, zusätzlich zu den rekonstruierten Kategorien, Steuerungsmechanismen und Formationen, den zentralen Forschungsgegenstand des lebenslangen Lernens auch innerhalb des Medienkontextes zu erschließen.

Kritische Reflexion der Datenauswahl

Eine Einschränkung dieser Arbeit besteht in der Zusammenstellung des Untersuchungsmaterials. Dieses ist begrenzt auf Printmedien und online erschienene Beiträge von Printmedien (bzw. deren Online-Redaktionen). Das Datenkorpus kann daher gewissermaßen als konservativ kritisiert werden, da es ausschließlich klassische, massenmediale Kommunikationsarten einbezieht, die der Vielfalt an Kommunikationsmöglichkeiten sicherlich nicht Rechnung tragen. Diese Konzentration auf Printmedien begründet sich einerseits pragmatisch mit der Dauer des Untersuchungszeitraum, der sich, beginnend mit dem Jahr 2000, über 14 Jahre erstreckt. Die meisten Social Media Formate sind erst ab 2005 gegründet und noch später populär geworden. Die Entscheidung gegen interaktive Kommunikationsformate beruht jedoch noch stärker auf inhaltlichen Überlegungen: Diese Arbeit analysiert lebenslanges Lernen als offenes Konzept, das sich auf Lernprozesse in allen Kontexten und für alle Altersgruppen wie auch auf unterschiedliche soziale, politische und kulturelle Steuerungsebenen bezieht. Dieses weitgefasste Begriffsverständnis, das bewusst der Fokussierung auf einen Teilaspekt vorgezogen wurde, beeinflusste natürlich auch die Charakteristik des Datenmaterials. Bei der Untersuchung zeigte sich, dass das Thema „lebenslanges Lernen“ in österreichischen Zeitungen keine gehäuften Medienereignisse von dringlicher gesellschaftlicher Relevanz produziert. Diese Form von Aktualität und Konkretisierung bräuhete es jedoch vermutlich, um bspw. auf Facebook und Twitter ein erhöhtes Kommunikationsaufkommen und rege Diskussionen zum Thema auszulösen. Dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit entsprach eine solche Fokussierung nicht, weshalb auch der Einbezug von Social Media nicht als zielführend erachtet wurde. Für aufbauende und weiterführende Arbeiten könnte ein solcher Zugang jedoch interessant und bereichernd sein.

Praktische Implikationen der Forschung

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit, die den medienvermittelten Diskurs des lebenslangen Lernens rekonstruierte, können beispielsweise im Feld der Politikberatung und -gestaltung wirksam werden. Die Entwicklung nationaler Strategien und die Transformation von Bildungssystemen hin zu einer Orientierung am Prinzip des lebenslangen Lernens erfordert zum einen eine intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen bestehenden Strukturen und Praktiken im Bildungsbereich wie auch mit dem politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontext einer Gesellschaft. Zum anderen benötigt sie eine Reflexion darüber, wofür das Konzept des lebenslangen Lernens steht und wie es für die politische Steuerung und praktische Umsetzung operationalisiert werden kann. In diesem Sinne vermag ein erkenntnistheoretischer und diskursanalytischer Ansatz, der neben den expliziten auch die impliziten Steuerungsmechanismen und Wirkungen dieses Programms offenlegt, hier durchaus einen wichtigen Beitrag zu leisten.

Literaturverzeichnis

- [Alheit 2008] Alheit, Peter (2008): *Lebenslanges Lernen und soziales Kapital*. In: Herwig, Rita/Uhlig, Jens/Küstner, Johannes [Hrsg.]: *Wissen als Begleiter!? Das Individuum als lebenslanger Lerner*. Berlin: LIT Verlag, S. 19-38.
- [Alheit 2009a] Alheit, Peter (2009a): *Diskursive Politiken. Lebenslanges Lernen als Surrogat?* In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine [Hrsg.]: *Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2007*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 4-14.
- [Alheit 2009b] Alheit, Peter (2009b): *The Symbolic Power of Knowledge: Exklusion Mechanisms of the 'University Habitus' in the German HE System*. In: Merrill, Barbara [Hrsg.]: *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 161-171.
- [Alheit/Dausien 2002] Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*. In: Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- [Arnold 2012a] Arnold, Rolf (2012): *Vorbemerkungen*. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 9-14.
- [Arnold 2012b] Arnold, Rolf (2012): *Von der Evidenz der Konstruktion zur Konstruktion der Evidenz*. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 216-230.
- [Arnold/Lermen 2009] Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2009): *Konstruktivistische Lernkulturen*. In: Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh [Hrsg.]: *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript, S. 25-48.
- [Arnold/Rohs 2014] Arnold, Rolf/Rohs, Matthias (2014): *Von der Lernform zur Lebensform*. In: Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor [Hrsg.]: *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 21-28.
- [Aspin/Chapman 2012] Aspin, David N./Chapman, Judith D. (2012): *Towards a Philosophy of Lifelong Learning*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Band 1. Dordrecht et al.: Springer, S. 3-35.
- [Baldauf-Bergmann 2009] Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): *Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens*. Berlin: Lehmanns Media.
- [Bauer 2008] Bauer, Thomas A. (2008): *Bildung als soziale Praxis: Zum kulturellen Wandel von Wissen und Bildung im Kontext zunehmend medialisierter Gesellschaften*. In: Bauer, Thomas A./Ortner, Gerhard E. [Hrsg.]: *Bildung für Europa. Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis*. Paderborn: B+B Medien, S. 14-35.
- [Bauer 2009a] Bauer, Thomas A. (2009): *Wissen im Bildungsmodell der modernen Bildungsgesellschaft*. In: Mikuszeit, Bernd/Szudra, Ute [Hrsg.]: *Multimedia und ethische Bildung. E-Learning – Ethik – Blended-Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 35-60.

- [Bauer 2009b] Bauer, Thomas A. (2009): *Die Chancen der ethischen Bildung im Kontext des Medienwandels*. In: Mikuszeit, Bernd/Szudra, Ute [Hrsg.]: Multimedia und ethische Bildung. E-Learning – Ethik – Blended-Learning. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 93-112.
- [Bauer 2014] Bauer, Thomas A. (2014): *Kommunikation wissenschaftlich denken. Perspektiven einer kontextuellen Theorie gesellschaftlicher Verständigung*. Wien: Böhlau Verlag.
- [Bauman, Zygmunt 2009] Bauman, Zygmunt (2009): *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- [Beck 1986] Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- [Berger/Luckmann 2012] Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2012): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 24. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- [Bernhardsson 2014] Bernhardsson, Nils (2014): *Contradicting Values in the Policy Discourse on Lifelong Learning*. In: Zarifis, George K./Gravani, Maria N. [Hrsg.]: Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'. Dordrecht: Springer, S. 179-187.
- [Biesta 2006] Biesta, Gert (2006): *What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?* European Educational Research Journal. Jg 5, Nr. 3 & 4, S. 169-180.
- [Biesta 2014] Biesta, Gert (2014): *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- [Biesta et al. 2011] Biesta, Gert/Field, John/Hodkinson, Phil/Macleod, Flora J./Goodson, Ivor F. (2011): *Improving Learning through the Lifecourse*. London, New York: Routledge.
- [Bittlingmayer et al. 2009] Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich/Sahrai, Diana (2009): *Künstlich gesteigerte Kompetenznachfrage? Kritische Anmerkungen zum Kompetenzdiskurs*. In: Bolder, Alex/Dobischat, Rolf [Hrsg.]: *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 120-132.
- [BMBWK 2001] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): *Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission*. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-7_6351_PDFzuPubID97.pdf [22.11.2016]
- [BMUKK 2008] Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008): *Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier*. http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/LLL2008_Konsultationspapier_03c.pdf [22.11.2016]
- [Bolder 2011] Bolder, Axel (2011): *Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. Und das lebenslange Lernen, die Beteiligung ...* In: Holzer, Daniela/Schrötter, Barbara/Sprung, Annette [Hrsg.]: *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 53-66.
- [Bolder/Dobischat 2009] Bolder, Alex/Dobischat, Rolf (2009): *Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt uns die Publizierung der "heimlichen" Qualifikationen?* In: Bolder, Alex/Dobischat, Rolf [Hrsg.]: *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften, S. 7-18.

- [Borg/Mayo 2005] Borg, Carel/Mayo, Peter (2005): *The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?* Globalisation, Societies and Education. Jg. 3, Nr. 2, S. 203-225.
- [Bormann 2013] Bormann, Inka (2013): *Zur wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion von Innovationen als „Wissenspassagen“*. In: Keller, Reiner/Truschkat, Inga [Hrsg.]: *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339-364.
- [Bormann/Truschkat i.V.] Bormann, Inka/Truschkat, Inga (in Vorbereitung): *Wissenssoziologische Diskursanalysen als Verfahren rekonstruktiver Bildungsforschung*. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas [Hrsg.]: *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- [Boshier 2012] Boshier, Roger (2012): *Lifelong Learning as a Flag of Convenience*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning. Band 2*. Dordrecht et al.: Springer, S. 701-719.
- [Bourdieu 1981] Bourdieu, Pierre (1981): *Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit*. In: Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Malidier, Pascale [Hrsg.]: *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 169-226.
- [Bourdieu 1987] Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- [Bourdieu/Boltanski 1981] Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc (1981): *Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung*. In: Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Malidier, Pascale [Hrsg.]: *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. [1971], S. 89-115.
- [Bourdieu/Passeron 1971] Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- [Brake/Büchner 2012] Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- [Brünner, Anita 2008] Brünner, Anita (2008): *Lernen im Alter!* In: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Müller, Gerwin [Hrsg.]: *Wissen als Chance*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, S. 49-61.
- [Carlsen/Haddak 2013] Carlsen, Arne/HaddakHaddak, Georges (2013): *Introduction*. International Review of Education. Jg. 59, Nr 3, S. 311-318.
- [Coombs 1968] Coombs, Philip H. (1968): *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- [Cottrell 2003] Cottrell, Stella (2003): *The personal development planning handbook*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- [Dahinden 2006] Dahinden, Urs (2006): *Framing. Eine integrative Theorie der Massenkommunikation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- [Delors 2013] Delors, Jaques (2013): *The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?* International Review of Education. Jg. 59, Nr 3, S. 319-330.

- [Delors et al. 1996] Delors, Jaques/Al Mufti, In'am/Amagi, Isao et al. (1996): *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first-century*. Paris: UNESCO.
- [Dewe/Weber 2007] Dewe, Bernd/Weber, Peter J. (2007): *Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- [Dewey 1972] Dewey, John (1972): *The early works of John Dewey 1882-1898*. Band 5: 1895-1898. London/Amsterdam: Southern Illinois University Press.
- [Duden 1985] Duden (1985): *Das Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz*. Band 10. Hrsg. u. bearb. von Wolfgang Müller. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- [Edwards 2008] Edwards, Richard (2008): *Actively seeking subjects?* In: Nicoll, Katherine/Fejes, Andreas [Hrsg.]: *Foucault and lifelong learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge, S. 21-33.
- [Edwards 2012] Edwards, Richard (2012): *Lifelong Learning: A Post-human Condition?* In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Band 1. Dordrecht et al.: Springer, S. 151-162.
- [EG Rat 1975] Rat der Europäischen Gemeinschaft (1975): *Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates vom 10. Februar 1975 über die Errichtung eines Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung*.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31975R0337:DE:HTML> [22.11.2016]
- [Entman 1993] Entman, Robert M. (1993): *Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm*. *Journal of Communication*. Jg. 43, Nr. 4, S. 51-58.
- [EU Kommission 1995] Europäische Kommission (1995): *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [22.11.2016]
- [EU Kommission 2000] Europäische Kommission (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*.
http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [22.11.2016]
- [EU Kommission 2001] Europäische Kommission (2001): *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [22.11.2016]
- [EU Kommission 2008] Europäische Kommission (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*.
http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_de.pdf [22.11.2016]
- [EU Kommission 2010] Europäische Kommission (2010): *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> [22.11.2016]
- [EU Kommission/EU Rat 2012] Europäische Kommission/Rat der Europäischen Union (2012): *Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:070:FULL&from=DE> [22.11.2016]
- [EU Parlament/EU Rat 1995] Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union (1995):

- Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996).*
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=DE>, [22.11.2016]
- [EU Parlament/EU Rat 2006] Europäisches Parlament/Rat der Europäischen Union (2006): *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> [22.11.2016]
- [EU Rat 2000] Europäischer Rat (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000, Lissabon*.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [22.11.2016]
- [EU Rat 2001] Rat der Europäischen Union (2001): *Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Jahr 2001*.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001D0063&from=DE> [22.11.2016]
- [EU Rat 2009] Rat der Europäischen Union (2009): *Strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=EN> [22.11.2016]
- [EU Rat 2011] Europäischer Rat (2011): *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:en:PDF> [22.11.2016]
- [EU Rat/Vertreter der Mitgliedsstaaten 2009] Rat der Europäischen Union/Rat der vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten(2009): *Entwicklung der Rolle der Bildung in einem leistungsfähigen Wissensdreieck*.
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X1212\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:42009X1212(01)&from=DE) [22.11.2016]
- [EUA 2008] European University Association (2008): *European Universities' Charter on Lifelong Learning*.
http://www.aucen.ac.at/fileadmin/user_upload/p_aucen/European_Universities_Charter_on_Lifelong_learning.pdf [22.11.2016]
- [Europarat 1971] Europarat (1971): *Permanent education: Fundamentals for an integrated educational policy*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation/Committee for Out-of-school Education.
- [Europarat 1973] Europarat (1973): *Permanent Education. The basis and essentials*.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087671.pdf> [22.11.2016]
- [Evans 2006] Evans, Karen (2006): *Achieving equity through 'Gender Autonomy'*. Journal of Vocational Education and Training. Jg. 58, Nr. 4, S. 393-408.
- [Evans 2007] Evans, Karen (2007): *Concepts of bounded agency in education, work and personal lives of young adults*. International Journal of Psychology. Jg. 42, Nr. 2, S. 1-9.
- [Evans et al. 2012] Evans, Karen/Schoon, Ingrid/Weale, Martin (2012): *Life Chances, Learning and the Dynamics of Risk in the Life Course*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: Second International Handbook of Lifelong Learning. Band 1. Dordrecht et al.: Springer, S. 245-267.
- [ExpertInnengruppe 2007] Cendon, Eva/Chisholm, Lynne/Heller, Holger/Jütte, Wolfgang/Koller, Ernst/Lassnigg, Lorenz/Lenz, Werner/Markowitsch, Jörg/Mayr,

- Thomas/Pellert, Ada/Petermandl, Monika/Regner, Hubert/Schlögl, Peter (2007): *Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010 – in einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe*. http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/leitlinien_III-strategie_endversion_2007.PDF [22.11.2016]
- [Fasel 2008] Fasel, Christoph (2008): *Textsorten. Wegweiser Journalismus*. Band 2. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh.
- [Faure et al. 1972] Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopez, Henri/Petrovsky, Arthur V./Rahnema, Majid/Champion Ward, Frederick (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> [22.11.2016]
- [Fejes 2008] Fejes, Andreas (2008): *What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals*. *Studies in the Education of Adults*. Jg. 40, Nr. 1, S. 7-23.
- [Fejes 2014] Fejes, Andreas (2014): *Lifelong Learning and Employability*. In: Zarifis, George K./Gravani, Maria N. [Hrsg.]: *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. Dordrecht: Springer, S. 99-107.
- [Fenwick/Edwards 2013] Fenwick, Tara/Edwards, Richard (2013): *Performative ontologies. Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning*. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Jg. 4, Nr. 1, S. 49-63.
- [Field 2001] Field, John (2001): *Lifelong education*. *International Journal of Lifelong Education*. Jg. 20, Nr. 1-2, S. 3-15.
- [Field 2006] Field, John (2006): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. 2. Auflage. Stoke on Trent: Trentham Books.
- [Field 2011] Field, John (2011): *Soziale Netzwerke und Übergänge im Lernen*. In: Kellner, Wolfgang/Jütte, Wolfgang/Vater, Stefan [Hrsg.]: *Erwachsenenbildung und Sozialkapital*. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 33-49.
- [Field 2012] Field, John (2012): *Transitions in Lifelong Learning: Public issues, private troubles, liminal identities*. *Studies for the Learning Society*. 2012, Nr. 2-3, S. 4-11.
- [Filla 2013] Filla, Wilhelm (2013): *Öffentliche Förderungen als Steuerungsinstrument für Erwachsenenbildung. Von Kaiser Franz Joseph I. zu den Leistungsvereinbarungen*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 18, 2013. Wien, S. 1-10 (Kap. 4). <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf> [22.11.2016]
- [Fleige 2009] Fleige, Marion (2009): *Diskurse über Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und ihr Beitrag zur transkulturellen Bildungszusammenarbeit*. In: Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh [Hrsg.]: *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript, S. 169-187.
- [Forneck 2009] Forneck, Hermann J. (2009): *Die Bildung erwachsener Subjektivität. Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung*. In: Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh [Hrsg.]: *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript, S. 87-102.
- [Foucault 1983] Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- [Foucault 1999] Foucault, Michel (1999): *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien*. Hrsg. von Jan Engelmann. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

- [Foucault 2006] Foucault, Michel (2006): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- [Frith et al. 2012] Frith, Audrey/Jong, Margriet de/Vansteenhuyse, Klaas [Hrsg.] (2012): *Towards an institutional strategy for Lifelong Learning in Higher Professional Education. FLLLEX project Results and Recommendations*.
http://shared.khleuven.be/content/bijlagen/FLLLEX_project_results_final_for_print.pdf
 [22.11.2016]
- [Ganglbauer, Stephan 2009] Ganglbauer, Stephan (2009): *Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs*. http://files.adulteducation.at/statistik/keboe_lang.pdf [22.11.2016]
- [Giddens 1996] Giddens, Anthony (1996): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- [Gieseke/Robak 2009] Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2009): *Einleitung – Kulturen als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. In: Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming-Lieh [Hrsg.]: *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld: transcript, S. 7-24.
- [Gilroy 2012] Gilroy, Peter (2012): *Lifelong Learning: A Language Game in Search of Its Rules*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Band 1. Dordrecht et al.: Springer, S. 51-59.
- [Glaser/Strauss 2010] Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.
- [Gonçalves et al. 2012] Gonçalves, Teresa N. R. /Xavier Gomes, Elisabete/Gaio Alves, Mariana/Rios Azevedo, Nair (2012): *Theory and Texts of Educational Policy: Possibilities and Constraints*. *Studies in Philosophy and Education*. Jg. 31, Nr. 3, S. 275–288.
- [Gorges/Hollmann 2015] Gorges, Julia/Hollmann, Jelena (2015): *Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 18, Nr. 1 (Sonderheft 30), S. 51-69.
- [Griffin 2009] Griffin, Colin (2009): *Policy and lifelong learning*. In: Jarvis, Peter [Hrsg.]: *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, New York: Routledge, S. 261-270.
- [Gruber-Rotheneder 2011] Gruber-Rotheneder, Barbara (2011): *Lernen mit digitalen Medien. Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung*. Hrsg. vom Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. http://www.oieb.at/upload/4570_Handbuch_Digitale_Medien.pdf [22.11.2016]
- [Gruber, Elke 2008] Gruber, Elke (2008): *Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit?* In: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Müller, Gerwin [Hrsg.]: *Wissen als Chance*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, S. 33-48.
- [Guimarães/Antunes 2014] Guimarães, Paula/Antunes, Fátima (2014): *An Inconstistent Policy: Lifelong Learning and Adult Education Policy Towards a Competitive Advantage*. In: Zarifis, George K./Gravani, Maria N. [Hrsg.]: *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. Dordrecht: Springer, S. 75-86.
- [Hepp 2010] Hepp, Andreas (2010): *Mediatisierung und Kulturwandel: Kulturelle Kontextfelder und die Prägkräfte der Medien*. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas [Hrsg.]: *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-84.
- [Hipfl 2015] Hipfl, Brigitte (2015): *Subjekt und Begehren*. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Lingenberg, Swantje/Wimmer, Jeffrey [Hrsg.]: *Handbuch Cultural Studies*

- und Medienanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 275-284.
- [Hof 2009] Hof, Christiane (2009): *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- [Hofmann 2009] Hofmann, Roswitha (2009): *Die Konstruktion von Differenz im Diskurs zur „Wissengesellschaft“. Eine Analyse des institutionellen Diskurses der Europäischen Union am Beispiel der Kategorie „Ältere“*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- [Höhne 2013] Höhne, Thomas (2013): *Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. In: Lenger, Alexander, Schneickert, Christian, Schumacher, Florian [Hrsg.]: *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261-284.
- [Holford/Mleczo 2013] Holford, John/Mleczo, Agata (2013): *Lifelong Learning: national policies from the European perspective*. In: Saar, Ellu/Ure, Odd B./Holford, John [Hrsg.]: *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, S. 25-45.
- [Ioannidou 2014] Ioannidou, Alexandra (2014): *The Adoption of an International Education Policy Agenda at National Level: Conceptual and Governance Issues*. In: Zari-fis, George K./Gravani, Maria N. [Hrsg.]: *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'*. Dordrecht: Springer, S. 203-215.
- [IV 2004] Industriellenvereinigung (2004): *Lifelong Learning. Konzepte und strategische Leitlinien der IV zur Forcierung und Umsetzung von Lifelong Learning (LLL) in Österreich*. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/file_295.pdf [22.11.2016]
- [Jäpelt/Schilberg 2011] Jäpelt, Birgit/Schilberg, Henriette (2011): *Vorwort*. In: Dies. [Hrsg.]: *Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik*. Basel: Borgmann, S. 7-14.
- [Jarvis 2007] Jarvis, Peter (2007): *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- [Jarvis 2009a] Jarvis, Peter (2009): *Lifelong Learning. A social ambiguity*. In: Jarvis, Peter [Hrsg.]: *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, New York: Routledge, S. 9-18.
- [Jarvis 2009b] Jarvis, Peter (2009): *Learning to be a person in society*. London: Routledge.
- [Kanadische UNESCO Kommission 1997] Canadian Commission for UNESCO (1997): *Learning together throughout our lives. Discussion kit on the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*. <http://www.unesco.ca/en/home-accueil/resources-ressources/~media/PDF/UNESCO/LearningTogether.ashx> [22.11.2016]
- [Keller 2001] Keller, Reiner (2001): *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band I: Theorien und Methoden*, Opladen: Leske + Budrich, S. 114-143.
- [Keller 2005a] Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Keller 2005b] Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik*. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy [Hrsg.]: *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh, S. 49-75.
- [Keller 2008] Keller, Reiner (2008): *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissensso-*

ziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. Historical Social Research. Jg. 33, Nr. 1, S. 73-107.

- [Keller 2009] Keller, Reiner (2009): *Müll – Die gesellschaftliche Konstruktion des Wertvollen: Die öffentliche Diskussion über Abfall in Deutschland und Frankreich.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Keller 2011] Keller, Reiner (2011): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen.* 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Keller 2013] Keller, Reiner (2013): *Kommunikative Konstruktion und diskursive Konstruktion.* In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichert, Jo [Hrsg.]: Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-94.
- [Keller et al. 2013] Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichert, Jo (2013): *Der Kommunikative Konstruktivismus als Weiterführung des Sozialkonstruktivismus – eine Einführung in den Band.* In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichert, Jo [Hrsg.]: Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-21.
- [Kimpeler 2002] Kimpeler, Simone (2002): *Kritische Diskursanalyse der Medienberichterstattung am Beispiel des Ethnizismus.* In: Scholl, Armin [Hrsg.]: Systemtheorie und Konstruktivismus in der Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 197-213.
- [Knoblauch 1995] Knoblauch, Hubert (1995): *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte.* Berlin et al.: de Gruyter.
- [Knoblauch 2010] Knoblauch, Hubert (2010): *Wissenssoziologie.* 2. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- [Knoblauch 2013] Knoblauch, Hubert (2013): *Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus.* In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichert, Jo [Hrsg.]: Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-47.
- [Knoblauch 2015] Knoblauch, Hubert (2015): *Wissen.* In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Lingenberg, Swantje/Wimmer, Jeffrey [Hrsg.]: Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-106.
- [Koepernik 2008] Koepernik, Claudia (2008): *Lebenslanges Lernen und Bildungsgerechtigkeit.* In: Herwig, Rita/Uhlig, Jens/Küstner, Johannes [Hrsg.]: Wissen als Begleiter!? Das Individuum als lebenslanger Lerner. Berlin: Lit-Verlag, S. 39-57.
- [Kolland 2008] Kolland, Franz (2008): *Lernen und Altern: Zwischen Expansion und sozialer Exklusion.* In: Amann, Anton/Kolland, Franz [Hrsg.]: Das erzwungene Paradies des Alters? Fragen an eine Kritische Gerontologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-220.
- [Kraus 2001] Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee.* Bielefeld: Bertelsmann.
- [Krotz 2007] Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Krotz 2015] Krotz, Friedrich (2015): *Mediatisierung.* In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Lingenberg, Swantje/Wimmer, Jeffrey [Hrsg.]: Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 439-451.
- [Küchler 2011] Küchler, Felicitas von (2011): *Soziales Kapital durch Inklusion in Weiterbildung. Die Rolle der Weiterbildungseinrichtungen.* In: Kellner, Wolfgang/Jütte,

- Wolfgang/Vater, Stefan [Hrsg.]: *Erwachsenenbildung und Sozialkapital*. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 51-66.
- [Kuckartz 2010] Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Kuhlenkamp 2010] Kuhlenkamp, Detlef (2010): *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- [Lassnigg 2014] Lassnigg, Lorenz (2014): *Die österreichische LLL-Strategie im Prozess ihrer Umsetzung. „Gut Ding braucht Weile...“*. Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Nr. 2, S. 38-43.
- [Lenger et al. 2013] Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian [Hrsg.]: *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-41.
- [Lenz 2005] Lenz, Werner (2005): *Portrait Weiterbildung Österreich. 2. aktualisierte Auflage*. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- [Lima/Guimarães 2011] Lima, Linício C./Guimarães, Paula (2011): *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- [Livingstone 2012] Livingstone, David W. (2012): *Lifelong Learning and Life-Wide Work in Precarious Times: Reversing Policy-Making Optics*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Band 1. Dordrecht et al.: Springer, S. 269-286.
- [Luckmann 2002] Luckmann, Thomas (2002): *Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften*. In: Ders.: *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1982-2002*. Herausgegeben von Hubert Knoblauch, Jürgen Raab und Bernt Schnettler. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh, S. 157-182.
- [Luckmann 2007] Luckmann, Thomas (2007): *Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Herausgegeben von Jochen Dreher*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh.
- [Manninen 2012] Manninen, Jyri (2012): *Re-thinking Education. From Teaching Practices to Learning Environments*. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 79-88.
- [Matthes 2014] Matthes, Jörg (2014): *Framing*. Baden-Baden: Nomos.
- [Maturana/Varela 1987] Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern, München: Goldmann.
- [Miebach 2014] Miebach, Bernhard (2014): *Soziologische Handlungstheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- [Nicoll/Fejes 2008] Nicoll, Katherine/Fejes, Andreas (2008): *Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning*. In: Nicoll, Katherine/Fejes, Andreas [Hrsg.]: *Foucault and lifelong learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge, S. 1-17.
- [Nicoll/Fejes 2011] Nicoll, Katherine/Fejes, Andreas (2011): *Lifelong Learning: A Pacification of 'Know How'*. *Studies in Philosophy and Education*. Jg. 30, Nr. 4, S. 403-417.
- [Nohl/Wulf 2013] Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (2013): *Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding*. Zeitschrift für Erziehungswissen-

- schaft, Jg. 16, Nr. 2, Supplement Oktober, S. 1–13.
- [OECD 1973] Organisation for Economic Co-operation and Development (1973): *Recurrent Education – A Strategy for lifelong Learning*. Paris.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf> [22.11.2016]
- [OECD 1996] Organisation for Economic Co-operation and Development (1996): *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- [Óhidy 2008] Óhidy, Andrea (2008): *Der erziehungswissenschaftliche Lifelong Learning-Diskurs. Rezeption der europäischen Reformdiskussion in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Olssen 2008] Olssen, Mark (2008): *Understanding the mechanisms of neoliberal control*. In: Nicoll, Katherine/Fejes, Andreas [Hrsg.]: *Foucault and lifelong learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge, S. 34-47.
- [Rasmussen 2014a] Rasmussen, Palle (2014a): *Lifelong learning policy in two national contexts*. *International Journal of Lifelong Education*. Jg. 33, Nr. 3, S. 326-342.
- [Rasmussen 2014b] Rasmussen, Palle (2014b): *Adult Learning Policy in the European Commission*. In: Milana, Marcella/Holford, John [Hrsg.]: *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam et al.: Sense Publishers, S. 17-34.
- [Rausch 2015] Rausch, Sebastian (2015): *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- [Reichertz 2012] Reichertz, Jo (2012): *Alles nur Konstruktion! Von der seltsamen Enthaltbarkeit vieler Konstruktivisten gegenüber Werturteilen*. In: Renn, Joachim/Ernst, Christoph/Isenböck, Peter [Hrsg.]: *Konstruktion und Geltung. Beiträge zu einer postkonstruktivistischen Sozial- und Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-118.
- [Reichertz 2013] Reichertz, Jo (2013): *Grundzüge des Kommunikativen Konstruktivismus*. In: Keller, Reiner/Knoblauch, Hubert/Reichertz, Jo [Hrsg.]: *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-68.
- [Republik Österreich 1973] Republik Österreich (1973): *Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln*.
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1973_171_o/1973_171_o.pdf [22.11.2016]
- [Republik Österreich 2011] Republik Österreich (2011): *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_2011.pdf [22.11.2016]
- [Rommerskirchen 2014] Rommerskirchen, Jan (2014): *Soziologie & Kommunikation. Theorien und Paradigmen von der Antike bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- [Rothe 2011] Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- [Schemmann 2006] Schemmann, Michael (2006): *'Bildung als Wirtschaftsfaktor' oder 'Bildung für Alle'? Die Perspektive der Weltbank auf Entwicklung und Aufgabe von Weiterbildung*. In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. [Hrsg.]: *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 98-106.

- [Schmidt 2005] Schmidt, Siegfried J. (2005): *Selbstorganisation und Lernkultur*. In: Voß, Reinhard [Hrsg.]: *LernLust und EigenSinn*. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 99-108.
- [Schmitz/Tietgens 1984] Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (1984): *Vorwort der Herausgeber von Band 11*. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans [Hrsg.]: *Erwachsenenbildung*. Band 11. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Dieter Lenzen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 13-21.
- [Schuetze 2005] Schuetze, Hans G. (2005): *Weiterbildung und die Politik des lebenslangen Lernens*. In: Jütte, Wolfgang [Hrsg.]: *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 56-73.
- [Schuetze 2006] Schuetze, Hans G. (2006): *International concepts and agendas of Lifelong Learning*. Compare: A Journal of Comparative and International Education. Jg. 36, Nr. 3, S. 289-306.
- [Schuetze 2012] Schuetze, Hans G. (2012): *From Public Responsibility to Market Orientation*. In: Arnold, Rolf [Hrsg.]: *Entgrenzungen des Lernens*. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 175-191.
- [Schuller/Field 1999] Schuller, Tom/Field, John (1999): *Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?* Scottish Journal of Adult Continuing Education, Jg. 5, Nr. 2, S. 61-76.
- [Schütz/Luckmann 2003] Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- [Siebert 2004] Siebert, Horst (2004): *Sozialkonstruktivismus. Gesellschaft als Konstruktion*. Journal of Social Science Education. Jg. 3, Nr. 2, S. 95-103.
- [Simons/Masschelein 2008] Simons, Maarten/Masschelein, Jan (2008): *Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus*. In: Nicoll, Katherine/Fejes, Andreas [Hrsg.]: *Foucault and lifelong learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge, S. 48-59.
- [Singh/Duvekot 2013] Singh, Madhu/Duvekot, Ruud (2013): *Introduction*. In: Singh, Madhu/Duvekot, Ruud [Hrsg.]: *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. International benchmarking of experiences and strategies on recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, S. 12-39.
- [Smidt/Sursock 2011] Smidt, Hanne/Sursock, Andrée (2011): *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Engaging_in_Lifelong_Learning.pdf?sfvrsn=4 [22.11.2016]
- [Snook 2012] Snook, Ivan A. (2012): *Lifelong Education: Some Deweyan Themes*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Band 1. Dordrecht et al.: Springer, S. 139-149.
- [Sozialpartner 2007] Die Sozialpartner Austria (2007): *Chance Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie*. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf [22.11.2016]
- [Strauss/Corbin 1996] Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- [Su 2011] Su, Ya-hui (2011): *Lifelong Learning as Being: The Heideggerian Perspective*. Adult Education Quarterly. Jg. 61, Nr. 1, S. 57-72.

- [Task Force LLL:2020 2014]: Bundesministerium für Bildung und Frauen/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft/Bundesministerium für Arbeit und Soziales [Hrsg.] (2014): *Dritter Bericht zur Umsetzung der Strategie LLL:2020. Berichtszeitraum: Jänner bis Dezember 2013*.
http://uniko.ac.at/modules/download.php?key=6784_DE_O&cs=163F [22.11.2016]
- [Tawil/Cougoureux 2013] Tawil, Sobhi/Cougoureux, Marie (2013): *Revisiting Learning: The Treasure Within. Assessing the influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO Education Research and Foresight. Occasional Papers. Nr. 4.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf> [22.11.2016]
- [Theunert/Schorb 2010] Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010): *Sozialisation, Medienan-eignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft*. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas [Hrsg.]: *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-254.
- [Thomas/Thomas] Thomas, William I./Thomas, Dorothy S. (1928): *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- [Truschkat 2008] Truschkat, Inga (2008): *Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [UIL 2012] UNESCO Institute for Lifelong Learning (2012): *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and In-formal Learning*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf> [22.11.2016]
- [UNESCO 1990] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990): *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*.
http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/JomtienDeclaration.pdf [22.11.2016]
- [UNESCO 1997] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1997): *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*.
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> [22.11.2016]
- [UNESCO 2000] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000): *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> [22.11.2016]
- [UNESCO 2014] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014): *Position Paper on Education Post-2015*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf> [22.11.2016]
- [Usher/Edwards 2007] Usher, Robin/Edwards, Richard (2007): *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer.
- [Vero 2012] Vero, Josiane (2012): *From the Lisbon Strategy to Europe 2020: the Statistical Landscape of the Education and Training Objectives through the Lens of the Capability Approach*. Social Work Society. Jg. 10, Nr. 1, S. 1-16.
- [Visser 2012] Visser, Jan (2012): *Reflections on a Definition: Revisiting the Meaning of Learning*. In: Aspin, David N./Chapman, Judith D./Evans, Karen/Bagnall, Richard [Hrsg.]: *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Band 1. Dordrecht et al.: Kluwer, S. 163-179.
- [von Glasersfeld 1995] Glasersfeld, Ernst von (1995): *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Hrsg.]: *Lehren und Lernen als konstruktivistische Tätigkeiten*. Beiträge zu einer konstruktivistischen

- Theorie des Unterrichts. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 7-14.
- [von Glasersfeld 1997a] von Glasersfeld, Ernst (1997): *Kleine Geschichte des Konstruktivismus*. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 8. Jg. Nr. 1., S. 9-17.
- [von Glasersfeld 1997b] von Glasersfeld, Ernst (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- [Voß 2000] Voß, Günther G. (2000): *Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung. Jg. 20, Nr. 2, S. 149-166.
- [Wain 2008] Wain, Kenneth (2008): *The Future of Education ... and its Philosophy*. Studies in Philosophy and Education. Jg. 27, Nr. 3, S. 103-114.
- [Weltbank 2003] The World Bank (2003): *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries*.
http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf [22.11.2016]
- [Wulf 2013] Wulf, Christoph (2013): *Die mimetische Aneignung der Welt*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 16, Nr. 2, Supplement Oktober, S. 15-25.
- [Ziemann 2011] Ziemann, Andreas (2011): *Medienkultur und Gesellschaftsstruktur. Soziologische Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [Zirfas/Klepacki 2013] Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold (2013): *Die Performativität der Dinge Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 16, Nr. 2, Supplement Oktober, S. 43-57.
- [Zuckerman/Merton 2010] Zuckerman, Harriet A./Merton, Robert K. (2010): *Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft, II. Kumulativer Vorteil und der Symbolismus des intellektuellen Eigentums*. Berliner Journal für Soziologie, Jg. 20, Nr. 3, S. 285-308.

Webseiten:

- Adult Education Survey: <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/adult-education-survey> [22.11.2016]
- Collection of Lifelong Learning Policies and Strategies des UNESCO Institute for Lifelong Learning: <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-policy-analysis/collection-lifelong-learning-policies-and> [22.11.2016]
- MAXQDA: www.maxqda.de [22.11.2016]
- Media-Analyse: <http://www.media-analyse.at> [22.11.2016]
- Offene Koordinierungsmethode:
http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_de.htm [22.11.2016]
- SIRUS-Projekt der European University Association: <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/learning-teaching/shaping-inclusive-and-responsive-university-strate.aspx> [22.11.2016]
- Initiative Erwachsenenbildung: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at> [22.11.2016]
- Universitätsgesetz 2002:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetze=snummer=20002128> [22.11.2016]
- wiso-Online-Datenbank: <https://www.wiso-net.de> [22.11.2016]

Anhang:

a) Primäres Analysekörper

Medium/Datum	Titel
DerStandard_20051109	„Lernen von der Wiege bis zur Bahre“. Bildungsexpertinnen kritisieren mangelhafte staatliche Finanzierung für lebenslanges Lernen
DerStandard_20060308	Lebensbegleitendes Lernen studieren
DerStandard_20061223	Mehr Lust auf Lernen Kompetenzen für lebenslanges Lernen
DerStandard_20070113	Neue Initiative für lebenslanges Lernen Zwölf. Bildungsanbieter für eine Plattform
DerStandard_20070306	Lebenslang grenzenlos lernen. Sieben Milliarden Euro für EU-Programm „Lebenslanges Lernen“
DerStandard_20071013	EU-Mobilität in allen Sparten des lebenslangen. Lernens Bewerbungsfrist für Austausch von Lehrenden und Lernenden 2008 gestartet
DerStandard_20100206	„Lebenslanges Lernen - kein leeres Schlagwort“
DerStandard_20100424	Lebenslanges Lernen, eine „never-ending story“. Die Wiener Stadtwerke präsentierten ihr neues Bildungszentrum, das Karriere von der Lehre bis zum oberen Management begleitet. Ältere Dienstnehmer werden dabei explizit angesprochen.
DerStandard_20101211	Strategien für lebenslanges Lernen Theorie wie Best Practice: Sammelband zur Positionierung von Universitäten
DerStandard_20110115	Laufbahn- und Bildungsberatung für lebenslanges Lernen
DerStandard_20110219	Lebenslanges Lernen für alle lebenslang
DerStandard_20110305	Lebenslanges Lernen an der Universität. Die heimischen Unis bieten vermehrt postgraduale Weiterbildungsprogramme an. Internationalität ist der gemeinsame Nenner, die speziellen Forschungsgebiete der jeweiligen Hochschule sind das Besondere.
DerStandard_20120414-3	Das Angebot bestimmt die Nachfrage. Lifelong Learning an den Fachhochschulen
DerStandard_20120704	Lebenslanges Lernen auf Hochschulebene. Universitäre Bildungsangebote für Ältere in Salzburg und Krems
DerStandard_20130112	Keine Pläne für lebenslanges Lernen. Umfrage: Lust auf Weiterbildung hält sich in sehr engen Grenzen
DerStandard_20130119	Forum für lebensbegleitendes Lernen. University Meets Industry: Jahresthema 2013 „Vertrauen“
derStandard.at_20030206	Österreich bei „Lebenslangem Lernen“ hinter EU-Schnitt
derStandard.at_20060329	Lebenslanges Lernen zur Sicherung des Wohlstandes
derStandard.at_20070306	Sieben Milliarden Euro für "Lebenslanges Lernen"
derStandard.at_20070327	Lehrer lernen Lebenslanges Lernen lehren
derStandard.at_20080222	Lehrer lernen "Lebenslanges Lernen" lehren
derStandard.at_20091109	ExpertInnen-Tagung zum Thema "Lifelong Learning"
derStandard.at_20091113	Lebenslanges Lernen: "Unis müssen flexibler werden"
derStandard.at_20100830	Österreich beim Lebenslangen Lernen über EU-Schnitt
derStandard.at_20101202	Bildungspsychologin: "Lebenslanges Lernen auch für Handwer-

	ker wichtig"
derStandard.at_20120808	„Lebenslanges Lernen“: Neue Runde im EU-Förderprogramm
derStandard.at_20130119	„Das Bewusstsein für lebenslanges Lernen muss stärker werden“
DiePresse_20011212	Plattform für lebenslanges Lernen. Eine neue Internet-Plattform liefert Informationen rund um die berufliche Weiterbildung.
DiePresse_20060506	Weiterbildung auf einem Blick. „Lebenslanges Lernen“: Österreich liegt im EU-Spitzenfeld.
DiePresse_20070616	Lebenslanges Lernen
DiePresse_20070712	Die Mär vom lebenslangen Lernen. Zu lebenslangem Lernen wird man verdammt. Dieses härteste aller Urteile!
DiePresse_20071117	Suche nach dem „Puzzlestein“. Studie belegt: „Lebenslanges Lernen“ oft nur Etikettenschwindel.
DiePresse_20071222	EU fördert Qualifikationen. Lebenslanges Lernen: Kommission ruft zu Einreichung von Vorschlägen für 2008 bis 2010 auf.
DiePresse_20091205	Lebenslange Lernbegleiter: Die Universitäten in neuer Rolle. Die Aufgaben der Unis im „Lifelong Learning“ definierten Experten bei einer Tagung.
DiePresse_20101028	Lebenslänglich lernen ist ein hartes Urteil, aber sinnvoll lernen ist möglich
DiePresse_20110520	Lebenslanges Lernen: Situation hat sich verschlechtert
DiePresse_20110528	Service: Lebenslanges Lernen auf Burgenländisch
DiePresse_20111017	Hochschule soll Bildungsferne erreichen. Lebenslanges Lernen: Unis und Fachhochschulen wollen neue „Bildungsadressaten“ finden
DiePresse_20121207	Preise: Lifelong Learning Awards der Nationalagentur
DiePresse_20130608	Lebenslanges Lernen in Europa
diePresse.at_20030920-2	Arbeitsmarkt: Lebenslanges Lernen
diePresse.at_20040103	Bildung: Mehr Chancen durch lebenslanges Lernen
diePresse.at_20040205	Lebenslanges Lernen ist angesagt
diePresse.at_20040227	ZU WENIG LEBENSLANGES LERNEN
diePresse.at_20040521	E-LEARNING: Lebenslanges Lernen
diePresse.at_20040918	Brain-Management: Lebenslanges Lernen leicht gemacht
diePresse.at_20041127	Lebenslanges Lernen: Zu wenig Transparenz
diePresse.at_20041127-3	„Lebenslanges Lernen“ schon früh beginnen
diePresse.at_20050319	Meinung: 20 Wege, Geld zu machen. Lebenslanges Lernen: Gutes Geschäft und absolute Notwendigkeit
diePresse.at_20050430-3	Neue Perspektiven, vielleicht einmal umsteigen. Lebenslanges Lernen im Trend, eigenmotivierte Fortbildung überwiegt, Sprachen und EDV top.
diePresse.at_20061104	Personalentwicklung: Nachhaltigkeit durch Kompetenz. Ein Preis prämiiert Projekte für lebensbegleitendes Lernen
diePresse.at_20061216	Lebenslang beginnt schon in der Schule
diePresse.at_20110519	Lebenslanges Lernen: Beteiligung in EU gesunken
Format_20060908	„Das Lernen ist ein lebenslanger Prozess“
Format_20071005	Ein Leben lang lernen

Format_20090821	Selbstgesteuertes Lernen lernen. Christiane Spiel über das richtige Umfeld für lebenslanges Lernen.
Format_20130417	Erfolgreich durch lebenslanges Lernen. Lebenslanges Lernen ist auch neben einer Vollzeitbeschäftigung möglich
KleineZeitung_20070425-2	Lebenslang lernen
KleineZeitung_20100427	Lebenslanges Lernen
KleineZeitung_20110202	Abschlusskonferenz für lebenslanges Lernen
KleineZeitung_20110926	Lebenslanges Lernen bleibt keinem erspart
KleineZeitung_20111124	Lebenslanges Lernen an der Uni
KleineZeitung_20120301	Lebenslanges Lernen
KronenZeitung_20071019	Internetplattform für lebenslanges Lernen
KronenZeitung_20110507	Lebenslang lernen
Kurier_20000912	„Lebensbegleitendes Lernen“
Kurier_20000916	Lohn für „Lebenslanges Lernen“
Kurier_20001010	Lebenslanges Lernen bald teurer?
Kurier_20021109	Drei Viertel der Österreicher finden lebenslanges Lernen wichtig
Kurier_20030512	Lebenslanges Lernen
Kurier_20031023-2	„Vermittelt die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen“
Kurier_20041008	Frau Doktor mit 75: „Heute ist lebenslanges Lernen angesagt“
Kurier_20060301	Lebenslanges Lernen mit Erfolg
Kurier_20060916	Mehr Geld für lebenslanges Lernen
Kurier_20070123	Woraus sich so ein langes Lernen im langen Leben zusammensetzt
Kurier_20070221	Rüffel aus Brüssel „Ein Leben lang lernen“
Kurier_20070329	Bildungsdebatte: Lebenslanges Lernen
Kurier_20070517	„Lebenslang Lernen und eine Politik der kleinen Schritte“
Kurier_20070608	Sieben Milliarden Euro gibt es für das „lebenslange Lernen“
Kurier_20071029-2	EU-Projekte: Lebenslanges Lernen
Kurier_20080920	Wo das lebenslange Lernen für Wissbegierige Realität wird
Kurier_20080920-2	Lebenslanges Lernen als Karriere-Sprungbrett
Kurier_20090414	Keine kleinen Brötchen backen. Bei Klaus Obmann bekommt die Floskel vom lebenslangen Lernen Flügel. Besser: Sie geht auf wie ein gelungener Germteig.
Kurier_20090419	Hilfe für ein lebenslanges Lernen
Kurier_20130210	Hans lernt sein Leben lang
News_20080808	Geistige Fitness bedeutet Lebenslanges Lernen beim Wort genommen
News_20130113	Österreicher: Weiterbildungsmuffel. Jobwechsler-Studie zeigt wenig Begeisterung für Fortbildung und lebenslanges Lernen
OON_20010719	Lernen hört ein Leben lang nicht auf
OON_20040717	Lebensbegleitendes Lernen ausgezeichnet
OON_20071211	Dickes Dankeschön für 40 Jahre lebenslanges Lernen

OON_20091215	Lebenslanges Lernen: Mechatronik an HTL als Abendfachschule
OON_20110219	Lebenslanges Lernen als EU-weite Strategie: Österreich bereitet sich vor
OON_20130621	Motivation zum lebenslangen Lernen
SN_20010918	„Lebenslanges Lernen am Land“
SN_20020419	Lebenslang lernen statt lebenslang arm
SN_20030620	Lebenslang lernen
SN_20050602	Basis für lebenslanges Lernen
SN_20070316	Lebenslanges Lernen – kein Thema für Ältere?
SN_20101231	Beim lebenslangen Lernen liegt Österreich über dem EU-Durchschnitt.
SN_20120831	EU: Lebenslanges Lernen
SN_20120912	Lebenslanges Lernen mit der Universität 55-Plus
svz_20060704	Lebenslanges Lernen: 100.000 nutzten 2005 das Bildungswerk
svz_20070131	Lebenslanges Lernen: AK fordert bessere Finanzierung
TTZ_20101103	Lifelong Learning Award 2010
TTZ_20101103-2	Lebenslanges Lernen notwendig
VBN_20121113-2	Lebenslanges Lernen in der EU
WienerZeitung_20000705-2	Land Steiermark vergab Preise für lebensbegleitendes Lernen
WienerZeitung_20010814	Lebensbegleitendes Lernen
WienerZeitung_20020206	Lebenslanges Lernen
WienerZeitung_20020313	Lebenslanges Lernen als Schlüssel zur IT-Welt
WienerZeitung_20021108	Ein Leben lang lernen
WienerZeitung_20040227-2	Union will mehr lebenslanges Lernen
WienerZeitung_20040630	Lebenslanges Lernen beim bfi
WienerZeitung_20050222	Erfolg durch lebenslanges Lernen
WienerZeitung_20050406	Der Paradigmenwechsel zu einem lebenslangen Lernen
WienerZeitung_20061221	Alternative zu Bundes-Unis. Über 100 private Lehrangebote. Anstieg durch lebenslanges Lernen.
WienerZeitung_20070119	Die Halbwertszeit des Wissens sinkt WKO fordert lebenslanges Lernen. Österreich knapp über EU-Schnitt.
WienerZeitung_20070306	EU startet neues Bildungsprogramm. Sieben Milliarden Euro für „Lebenslanges Lernen“ bis 2013.
WienerZeitung_20080618	Lebenslanges Lernen andersherum
WienerZeitung_20101106	Lebenslanges Lernen
WienerZeitung_20101214	60 Jahre – und kein bisschen leise. Projekt will zu lebenslangem Lernen und Freiwilligenarbeit im Alter anspornen
Wirtschaftsblatt_20050217	Lebenslanges Lernen als Schlüssel zu mehr Wohlstand
Wirtschaftsblatt_20080222	Wenn Lehrer „Lebenslanges Lernen“ lehren lernen
Wirtschaftsblatt_20110406	Quality Austria empfiehlt lebenslanges lernen
Wirtschaftsblatt_20130627	Motivation zum lebenslangen Lernen

b) Sekundäres Analysekorpus:

Medium/Datum	Titel
DerStandard_20060114	Das beste Rüstzeug für den Topjob
DerStandard_20071207	Knowledge-Staatspreis Ausgezeichnete Personalentwicklung
DerStandard_20120616	Vertrauen statt Kontrolle als Zukunftsweg
derStandard.at_20040506-2	Ohne Wissen kein Preis
derStandard.at_20120718	Ministerium verlieh Weiterbildungs-Staatspreise
diePresse.at_20100506,	Jungwirth: „Zeit, dass uns die Politik ein Signal gibt“
diePresse.at_20070226	Der Return on Education zählt
KleineZeitung_20080118	Mit Maß und Ziel: Bildungsexperten über die Trends 2008
KleineZeitung_20090110	Preis für Berufsschule Eibiswald
KleineZeitung_20090529	Nach Feierabend in den Hörsaal
KleineZeitung_20091126	Gelebte Nachhaltigkeit
News_20100225	Fortbildung als Karriere-Kick
OON_20000525	Wissen hat Zukunft
OON_20040925	ohne Titelangabe
OON_20080613	ohne Titelangabe
OON_20111215	Linzer Volksschüler reisten als Forscher durch Europa
OON_20120128-2	Lehrlings- und Mitarbeiterausbildung mit Verantwortung
SN_20020409	Der Wissensvorsprung zählt
SN_20070315	Einer der besten Arbeitgeber
SN_20081205	Die Wissensgesellschaft verlangt Bildung statt Schule
TTZ_20121210	Bildungsprojekt am Gym Lienz prämiert
WienerZeitung_20010411	„Unwissenheit ist fakultativ“
WienerZeitung_20010904	Alpbach: Wissen ist Kapital
Wirtschaftsblatt_20041204	Lernen, lernen, lernen
Wirtschaftsblatt_20130306	Zukunftsorientierte Bildungsreform präsentiert

Abstract deutsch

Das Konzept des lebenslangen Lernens gewann ab den 1970er-Jahren innerhalb des wissenschaftlichen und politischen Bildungsdiskurses an Relevanz und entwickelte sich zu einer zentralen Leitidee der internationalen Bildungspolitik. Die Forschung zu lebenslangem Lernen ist vorrangig in der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung und Biografieforschung zu verorten. Vereinzelt liegen auch diskursanalytische Arbeiten vor, die sich auf bildungspolitische Dokumente beziehen. Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf ein anderes Feld: Sie unternimmt eine diskursanalytische Auseinandersetzung mit dem Programm des lebenslangen Lernens aus einer medien- und kommunikationswissenschaftlichen Perspektive.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: Wie wird lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft diskursiv konstruiert? Konkret orientiert sich das Forschungsinteresse am öffentlichen, medial vermittelten Diskurs zum lebenslangen Lernen, indem kollektive Vorstellungen des Lernens über die Lebensspanne (symbolische Deutungsmuster) produziert sowie soziale Subjekte in einer bestimmten Weise konstruiert und gesellschaftlich verortet werden. Die Analyse der Berichterstattung zum lebenslangen Lernen in Österreich im Zeitraum von 2000 - 2013 zielt auf die Rekonstruktion des thematischen Diskursverlaufs und jener Steuerungsmechanismen ab, die zur Entwicklung und Verbreitung des lebenslangen Lernens als allgemeiner Wissensbestand beitragen.

Aus der Untersuchung des thematischen Diskursverlaufs kristallisieren sich fünf Kategorien heraus: *Anpassung*, *Partizipation*, *Positionierung*, *Governance* und *Systematisierung*. Ergänzend dazu erfolgt anhand des kommunikationswissenschaftlichen Framing-Ansatzes der Entwurf von Frames, die mediale Orientierungsrahmen für die jeweiligen Kategorien bilden. Im Hinblick auf die Verbreitung des lebenslangen Lernens werden vier Steuerungsmechanismen nachgezeichnet: *Verunsicherung*, *Appell*, *Stimulation* und *Auszeichnung*.

Basierend auf der Analyse des thematischen Diskursverlaufs sowie der Steuerungsmechanismen werden zwei wesentliche Formationen des lebenslangen Lernens rekonstruiert: Zum einen, lebenslanges Lernen primär als *kompensatorisches* Programm zu verstehen, in dem der „Mangel“ das zentrale Handlungsmotiv bildet. Zum anderen gilt lebenslanges Lernen als Chance, um am nationalen Arbeitsmarkt sowie im europäischen und globalen Kontext konkurrenzfähig zu bleiben. Dieser *kompetitorischen* Formation entspricht das Handlungsmotiv des „Wettkampfs“.

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse und des bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurses erfolgt die Einführung des *emanzipatorischen* Modells des lebenslangen Lernens als alternatives Deutungsmuster, das im Diskurs der Mediengesellschaft bislang kaum kommuniziert bzw. konstruiert wird.

Abstract english

Since the 1970ies, the concept of lifelong learning has gained importance within the academic and political discourse on education. It has evolved as a central idea of international education politics. Research on lifelong learning has mainly been conducted in educational science, especially in the field of adult education. There is a variety of research approaches including biography research as well as discourse analysis which focus on education policy documents. This dissertation follows a different approach, using a *sociology of knowledge approach to discourse analysis* to examine notions of lifelong learning in media communication.

The main research question is: How is lifelong learning discursively constructed within media society? The research interest focuses on the public media discourse on lifelong learning which produces collective ideas (symbolic interpretive schemes) about learning throughout life. The analysis of media coverage on lifelong learning in Austria comprises newspaper articles from 2000 to 2013. It aims at the reconstruction of discursive themes and control mechanisms which contribute to the evolvement and dissemination of lifelong learning as a general body of knowledge.

Regarding the thematic structure of the discourse, five categories have been reconstructed: *adaptation*, *participation*, *positioning*, *governance* and *systematization*. Following the framing approach, so-called media frames have been applied to all discursive categories. With regard to the dissemination of lifelong learning, four control mechanisms have been reconstructed: *uncertainty*, *appeal*, *stimulation*, and *award*.

Based on the thematic categories and the control mechanisms, two dominant discursive formations of lifelong learning have been reconstructed: While the *compensatory* model is predominantly defined by the notion of *deficiency*, the *competitory* model is characterized by the need to stay *competitive*.

On the basis of the research results and the academic and policy discourse, an *emancipatory* model of lifelong learning is introduced in the conclusion.