

## Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft?

### 1. Weiterbildung ist hervorragend – die Mehrheit nimmt nicht teil

Der öffentliche Diskurs über die Unmöglichkeit der Nicht-Nutzung von Weiterbildung in der Moderne ist offensichtlich schon in die Lebensgeschichten der Subjekte integriert: „Ich will“ Weiterbildung und „ich entscheide“ über die Teilnahme. In unserer Hamburger Längsschnittstudie „Hamburger Biografie- und Lebenslaufpanel“ (HBLP)<sup>1</sup> wurde in Intensivinterviews die folgende Frage an die Sampleangehörigen gestellt: „Wie kommt man zur Weiterbildung?“ Aus der Perspektive der Eigenlogik der Subjekte wurde dies entschieden selbstreferenziell mit zwei korrespondierenden Argumentationsaspekten beantwortet:

1. „Weil ich wahnsinnig gerne lerne ... ich will der Sache auf den Grund gehen“  
→ Motivationsaspekt
2. „Im Prinzip kommt das ja von mir heraus, denn ich muss ja die Entscheidung fällen ... in jedem Fall“ → Entscheidungsaspekt

„Jeder sollte bereit sein, sich ständig weiterzubilden“, sagen 92 Prozent (2004) bzw. 94 Prozent (2007) aller im repräsentativen Berichtssystem Weiterbildung (BSW) Befragten (vgl. BMBF 2004, S. 92; BMBF 2007, S. 258) auf die Frage nach dem Image der Weiterbildung. Die tatsächliche Weiterbildungs-Teilnahmequote in Deutschland liegt aber laut Berichtssystem Weiterbildung regelmäßig unterhalb von 50 Prozent der Befragten (vgl. ebd., S. 92)! Was verhindert und was fördert Weiterbildungsteilnahme?

Ein wichtiger Grund für das positive Image der Weiterbildung ist vermutlich der unterstellte Nutzen: So dokumentiert TNS Infratest Sozialforschung im Rahmen der Vorstellung von Eckdaten zum Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW-AES) 2007: „Die Teilnehmer sprechen sowohl den regulären Bildungsgängen als auch den Weiterbildungsveranstaltungen überwiegend einen hohen Nutzen zu“ (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 50). Die Studie „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ vom Bundesinstitut für Berufsbildung kommt zu ähnlichen Befunden: 85 Prozent aller Teilnehmenden attestieren der Weiterbildungsveranstaltung einen Nutzen (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006, S. 23).

Zählt sich Weiterbildungsteilnahme aus? Hier ist neben methodischen Problemen der Messung des möglichen Nutzens Zweifel angebracht. Vor dem Hintergrund einer empirischen Analyse zur Einschätzung des Nutzens auf der Grundlage von repräsentativen Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) schreibt Behringer (vgl.

1 Informationen über Kontexte der Befunde aus dem Längsschnittforschungsprojekt sind nachzulesen in Friebe 2008a und 2008b.

1996, S. 104), dass es zwischen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten und positiven beruflichen Veränderungen keinen signifikanten statistischen Zusammenhang gibt. Sie formuliert die These von der „Nutzenillusion“:

Auch wenn die Teilnehmer an Weiterbildung tatsächlich keine beruflichen Vorteile aus der Beteiligung an Weiterbildung ziehen konnten, könnten sie – unter anderem deshalb, weil der Aufwand an Weiterbildung im Blick auf ihren erwarteten Nutzen getragen wurde – bei der Frage nach dem Nutzen der Weiterbildung positive Antworten geben (ebd., S. 104).

Erstes Zwischenfazit: Das Weiterbildungsimago ist hervorragend, die Mehrheit nimmt nicht teil! Es bestehen wohl Grenzen der Selbst-Festialisierung, wenn man die Weiterbildungsbereitschaft in der Weiterbildungsteilnahme spiegelt. Die Schere zwischen Bereitschaft und Teilnahme (Realisierungslücke) deutet auf die Kehrseite der Individualisierung, d.h. auf überindividuelle Regelungen und Steuerungen der Teilnahme.

## 2. Lesarten der Weiterbildung

Wir müssen uns ein Bild vom Gegenstand der Weiterbildung erarbeiten, um nicht in eine politisch gewollte Mythenbildung verstrickt zu werden. Im Folgenden werden zwei Beispiele für sehr variable Lesarten der Weiterbildung aufgeführt:

### *Beispiel 1*

Es gibt zwei grundsätzlich verschiedene empirisch gehaltvolle Bilder über das gesamte Weiterbildungsgeschehen in der Bundesrepublik – je nach Lesart:

Das BSW ist ein nationales empirisches Forschungsprojekt zur Berichterstattung über die Weiterbildungsteilnahme. Seit 1979 informieren uns diese Daten alle drei Jahre darüber, dass die berufliche und die allgemeine Weiterbildungsteilnahme in der Bundesrepublik in zwei etwa gleich großen Anteilen stattfindet. Seit 2007 wird diese Berichterstattung im Rahmen des europäischen Berichtskonzepts AES umgesetzt. Nun wird ein Bild des Bildungssektors in Deutschland gezeichnet, in dem auf die berufliche Weiterbildung drei Viertel entfallen, auf die allgemeine Weiterbildung nur ein Viertel. Der Widerspruch dieser Befunde liegt in der Tatsache begründet, dass die Fragebögen von BSW und AES unterschiedliche Fragenfolgen haben.<sup>2</sup>

### *Beispiel 2*

Es gibt grundsätzlich verschiedene Weiterbildungsbeteiligungsquoten in der Bundesrepublik – je nach Lesart: Das BSW berichtet darüber, dass 2007 43 Prozent der Befrag-

2 Im BSW-Fragebogen wird durchgehend getrennt nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildungsteilnahme gefragt. Im AES-Fragebogen wird zunächst grundsätzlich nach der Weiterbildungsteilnahme gefragt; in einer Nachfrage bezieht sich der Fragebogen dann auf die Differenzierung zwischen beruflich und allgemein (vgl. von Rosenbladt/Bilger/Post 2006, S. 9).

ten innerhalb der letzten zwölf Monate in Deutschland an institutionalisierter Weiterbildung teilgenommen haben. Aus dem Berichtswesen des AES geht hervor, dass aber 72 Prozent der Befragten in Deutschland weiterbildungsaktiv waren. Der Widerspruch dieser Befunde liegt in der Tatsache begründet, dass die Weiterbildungsdefinitionen in BSW und AES unterschiedlich sind.<sup>3</sup>

Es geht also um Lesarten der Weiterbildung. Es ist wichtig, Distanz zu den vermeintlich selbstverständlichen Kategorien und Sichtweisen der Weiterbildungsfor- schung zu entwickeln und die statistischen Daten nicht isoliert, sondern im sozialen und politischen Kontext zu würdigen.

### 3. Weiterbildungs-„Markt“

Bis Ende der 1980er Jahre herrschte noch weitgehend Einvernehmen darüber, dass Weiterbildung typischerweise eine institutionalisierte Veranstaltung sei. Diese Vorstellung orientierte sich an der klassischen Definitionsvorgabe seitens des Deutschen Bildungsrates von 1970: „Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).

Bildung und Weiterbildung wurden zur Grundausstattung der Moderne. Die Bildungsexpansion Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre war auch eine Reaktion auf den sinkenden Stern des Fordismus im historisch gewachsenen deutschen Sozialmodell. Die „Goldenen Jahrzehnte“ (Hobsbawm 1995) mit ihrem beständig steigenden Wirtschaftswachstum („ökonomische Effizienz“) und der Erhöhung der Lebensqualität („soziale Erträge“) neigten sich ihrem Ende zu (vgl. Soziologisches Forschungsinstitut u.a. 2005, S. 40) und es gab mit der sozialwissenschaftlichen Erfindung des „aktiven Begabens“ unter der anthropologischen Annahme der Bildsamkeit (vgl. Kork 2006, S. 15) und der lernpsychologischen Annahme der Lernfähigkeit des erwachsenen Menschen (Strzelewicz 1968) erste Hinweise auf eine Richtungsänderung in die Postmoderne. Das wohl bedeutungsvollste Bildungssignal für diesen Übergang von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft und vom Spätkapitalismus zur wissensbasierten Gesellschaft war die Entschleierung des nativistischen Begabungsbegriffs. Ende der 1960er Jahre schrieb Roth in der Einleitung „Begabung und Lernen“ zur wegweisenden Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrats (1970) von der sozialwissenschaftlichen Wende des Lern- und Begabungsverständnisses:

Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch deren Ergebnis. Heute erkennt man mehr als je die Bedeutung der kumulativen Wirkung früher

3 Untersuchungsgegenstand im BSW-Konzept ist ein enges Weiterbildungsbild im Sinne von Kursen, Lehrgängen und Seminaren. Beim AES-Konzept ist jegliches Lernen (innerhalb und außerhalb von Institutionen der Weiterbildung) im Erwachsenenalter Untersuchungsgegenstand (vgl. von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 8).

Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, die Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen (Roth 1968, S. 22).

Dies war die Sternstunde des edukativen Prinzips im 20. Jahrhundert. Es ging um die moderne Konstruktion einer dem Lernen, der Bildung und der Begabung entgegenkommenden starken Lernwelt in Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung – kurz: es ging um eine optimale institutionelle pädagogische Förderung. Diese Perspektive beinhaltete auch Risiken, weil Bildung eben nicht nur Selbstverwirklichung verheißt, sondern auch Bindung und Abhängigkeit (Friebel 2012). Vor dem Hintergrund dieser Aporie der Bildung wurde die moderne Variante der Edukation auf der Dauerbaustelle der Bildungsreform und Bildungsexpansion in Gang gesetzt: Bildsamkeit und Lernfähigkeit wurden zum bildungspolitisch gewollten und pädagogisch gesteuerten multifaktoriellen Geschehen im Interdependenzverhältnis von Anlage, Umwelt und absichtsvoller pädagogischer Arbeit. Das markierte ein epochales Denken in institutionalisierten Formen der Weiterbildung (vgl. Sauer 1993, S. 10). Noch in der Taschenbuchausgabe der dtv-Brockhaus Enzyklopädie von 1984 ist zu lesen: „Weiterbildung i.e.S. die Teilnahme an den Institutionen der Erwachsenenbildung“ (Deutscher Taschenbuch Verlag 1984, S. 346).

Mit der bildungspolitischen Perspektive der Moderne über Bildsamkeit und Lernfähigkeit war der Ausbau der Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung zu einem eigenen Bildungssektor – als „vierte Säule“ des Bildungssystems neben Schule, Berufsbildung und Hochschulen – grundsätzlich vorgezeichnet. Die massenmedialen Diskursarenen waren vorbereitet, und die Gesetzgeber auf Länderebene setzten diese Perspektive in den 1970er Jahren in ein Institutionensystem um. Landesrechtliche Normen zur Weiterbildungsinfrastruktur wurden überwiegend in den 1970er Jahren – in den Neuen Bundesländern in den 1990er Jahren – in eher allgemeinen Erwachsenenbildungsgesetzen<sup>4</sup> und eher speziellen Bildungsurlaubsgesetzen<sup>5</sup> festgeschrieben. Besondere Bedeutung haben dabei die Bildungsurlaubsgesetze, weil sie vor allem die Ansprüche der Erwerbstätigen auf bezahlte Freistellung von der Arbeit und damit die Lernzeiten regeln (Richter 1991). Zeitlich später – also nach den 1970er Jahren – folgten tarifvertragliche und betriebliche Regelungen der Weiterbildungsteilnahme (Baethge u.a. 2003).

Formale Rechtsnormen und Verträge reichten jedoch nicht aus. Kein Geld, keine Zeit, keine Bildung und keine Arbeit waren und sind klassischen Gründe der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. Hier wiederholt sich der Widerspruch zwischen dem vermeintlich hohen Nutzen und der tatsächlichen Nutzung der Weiterbildung. Es gibt

4 Erwachsenenbildungsgesetze gibt es zurzeit in 14 Bundesländern; nur in Hamburg und Berlin nicht.

5 Bildungsurlaubsgesetze gibt es zurzeit in 12 Bundesländern; in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen nicht.

eine Korrespondenz von Nutzen-Zuschreibung und Nicht-Nutzung, auf die ich im Allgemeinen bereits oben hingewiesen hatte:

- Die Nutzung der Bildungsurlaubsgesetzgebung beschränkt sich seit Jahrzehnten auf ein bis zwei Prozent der Berechtigten (Faulstich 2003b).
- Betriebs- und Personalräte nutzen ihre im Betriebsverfassungsgesetz oder in Tarifverträgen oder Betriebsvereinbarungen fixierten Rechte zur Weiterbildung der Belegschaft kaum (Dobischat/Seifert 2001).

Ab Mitte der 1970er Jahre schwand mit den zunehmenden Problemen der öffentlichen Kassen die Bereitschaft staatlicher Verantwortung für den Ausbau der Weiterbildung. Diese wurde Schauplatz der gesellschaftspolitischen Machtverschiebung im Kontext des Rückbaus des Wohlfahrtsstaates. Es war der erste Umbruch vom Fordismus in Richtung des Neoliberalismus (vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, S. 12ff.; Trinzek 2011, S. 612). Für die Weiterbildung wurde das Menetekel Markt eingeführt und es wurden begriffliche Kunstfiguren der Weiterbildung in den politischen Raum gestellt.

Zunächst bemühte sich die (Weiter-)Bildungspolitik um die Herstellung und Aufrechterhaltung einer idealisierten Gesamtannahme von einem Weiterbildungs-„System“. Das las sich z.B. in einer Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1985 wie folgt: „Die bunte Wiese der vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten muss erhalten und noch stärker zum Blühen gebracht werden“ (BMBW 1985, S. 3). Die Kultusminister der Bundesländer ließen 1985 Ähnliches verlauten: „Die Weiterbildung ist in der Bundesrepublik Deutschland ein gleichberechtigter Hauptbereich des Bildungswesens neben dem Primarbereich, dem Sekundarbereich und dem Hochschulbereich“ (UNESCO 1985, S. 2). Der „Weiterbildungsmarkt“ (Friebel 2001, S. 330) wurde als Sprechblase geboren, denn tatsächlich entwickelte sich im Weiterbildungsbereich ein „versäultes“ Nebeneinander von voneinander abgegrenzten Weiterbildungsteilsegmenten mit jeweils spezifisch funktionalen und institutionellen Regeln der Zugänglichkeit und verschiedenen *closed shops*. Es vollzogen sich ein staatlicher Rückzug aus der Weiterbildung und undurchschaubare Verflechtungen von Strukturentwicklungen des Arbeitsmarktes einerseits und eine enorme Expansion der Weiterbildung andererseits.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen setzten wir in der „Projektgruppe Weiterbildung im Lebenszusammenhang“<sup>6</sup> Anfang der 1990er Jahre ein Forschungsprogramm auf, das die strukturellen Eigenschaften der Weiterbildung im komplexen Wechselverhältnis der Entstehung von institutionalisierten Weiterbildungsgelegenheiten und sozial determinierten Optionen individueller Weiterbildungsteilnahme beschreiben und analysieren sollte (Friebel 1993). Bei der kritischen Analyse der Wei-

6 Die Projektgruppe war an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg (HWP) angesiedelt. Die HWP ist 2004 in die Universität Hamburg integriert worden. Sie ist jetzt als Fachbereich Sozialökonomie Bestandteil der Fakultät für Wirtschaft und Sozialwissenschaften.

terbildungsteilsegmente als jeweils bestimmten Partialinteressen unterworfenen *closed shops* stand uns die theoretische Idee der Segmentationsanalyse (Sengenberger 1987) Pate: Die Vielzahl von Trägern, Angebotsformen und (Un-)Zugänglichkeiten folgen nicht einer irgendwie gearteten „Intransparenz“, sie repräsentieren eine Aufspaltung in voneinander abgeschottete Weiterbildungsbereiche. In ihnen verwirklichen verschiedene Trägergruppen „organisierte private und/oder öffentliche Partial-Interessen“ (Friebel u.a. 1993, S. 11) – relativ unabhängig von staatlichen Vorgaben bzw. Normen. Diese Analyse verdichteten wir zu einer Kritik gegenüber einer ideologischen Reduktion von Individualisierungs- und Integrationstheoremen im Weiterbildungsdiskurs. Die Ideologien betrachten das Weiterbildungsangebot als „Marktplatz“, auf dem sich der freie Austausch von (institutionellem) Angebot und (individueller) Nachfrage abspielt (vgl. Kühler 2005, S. 25). Demgegenüber bestimmen aber unserer Einsicht nach die institutionellen Teilbereiche der Weiterbildung mit einer jeweils exklusiven Zugänglichkeit die individuelle Weiterbildungsteilnahme: Bestimmte Lebenslagen und Partialinteressen sind die „Eintrittskarten“ für ausgewählte Weiterbildungsangebote mit vorhersagbaren Chancenzuweisungen. Die selbstkritische Diagnose könnte in der Begrifflichkeit der Marktapologeten also lauten: „Marktversagen!“ (vgl. Faulstich 2003c, S. 293ff.). Die bildungspolitisch gewollte Kunstfigur „Weiterbildungsmarkt“ berücksichtigt nicht, dass Weiterbildung immer auch eine (von bestimmten Interessengruppen geprägte) gesellschaftliche Veranstaltung mit überindividuellen Regelungen ist.<sup>7</sup> Entgegen der Individualisierungs- und Einheitsfiktionen führt der „gespaltene Weiterbildungsmarkt“ zu einer gespaltenen Perspektive für die Subjekte:

- Es bleibt einer Person möglicherweise keine Alternative zur Weiterbildung, wenn ihr Arbeitgeber oder die Agentur für Arbeit es will.
- Möglicherweise bietet sich einer Person überhaupt kein zugängliches Angebot, selbst wenn sie es will.

#### 4. „Lebenslanges Lernen“

Mit einer radikalen Verlegung der institutionalisierten Veranstaltung der Weiterbildung in die Biografie der Teilnehmenden durch die normative Parole des „Lebenslangen Lernens“ findet die Individualisierung der Weiterbildung dann in den 1990er Jahren im Kontext mit dem „Selbst“-Konzept einen weiteren Höhepunkt (Billett 2010). Diese normative Diktion markiert zugleich den zweiten Umbruch vom Fordismus in Richtung Neoliberalismus im Sinne einer fast vollständigen Weitergabe von Marktrisiken innerhalb der globalisierten Wirtschaft an die Individuen (vgl. Buchholz 2008, S. 18; Vester 2011, S. 618; Wacquant 2006, S. 672). Jene bis dahin gepflegte Vorstel-

---

7 Durch die neuen massenmedialen Lernumgebungen (z.B. Podcasts) im Zusammenhang mit dem Topos des lebenslangen Lernens und durch die Öffnung des Weiterbildungsangebots für ausländische Anbieter (siehe GATS-Verhandlungen) wird es zwar zu graduellen Veränderungen der Teilnehmerchancen kommen, aber die überindividuellen Ein- und Ausschlussprozesse werden bestehen bleiben.

lung, dass das Lernen Erwachsener institutionalisiert und intendiert (als Vermittlungsprozess organisiert) erfolgt, wurde mit der Hochkonjunktur des Lebenslangen Lernens „hinweggefeht“. Weiterbildung – bildungspolitisch modern transformiert in Lebenslanges Lernen – wurde typischerweise zu einem individuellen Selbstaneignungs- bzw. Selbstorganisationsprozess stilisiert. Dies implizierte einen radikalen Paradigmen- bzw. Perspektivwechsel

- von der Weiterbildung als Veranstaltung zur Vermittlung von Wissen zu einem deinstitutionalisierten Selbstlernprozess im Lebenslauf sowie
- von der Weiterbildungsinstitution als Vermittlungsagentur zum Weiterbildungsindividuum als Aneignungssubjekt.

Baethge (2001, S. 61) beschreibt diese Entwicklung als Wandel von einer „punktuellen“ und „angebotsorientierten“ zu einer „permanenten“ und „nachfrageorientierten“ Weiterbildung. Wilkens schreibt:

Nachfrage- und prozessorientierte Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens führt dazu, dass Weiterbildungsplanung und -Steuerung zunehmend in den Entscheidungsbereich des Einzelnen übergehen und sich Selbstverantwortung und Selbstorganisation zu den zentralen Kompetenzen für erfolgreiche Weiterbildungspartizipation entwickeln. Damit wird Weiterbildung auch zunehmend *reflexiv* (Wilkens 2005, S. 507).

Aber: Die Zuspitzung auf das Individuum im Sinne des Sozialisationstypus „Individualisierung“ ist ausgesprochen spektakulär (vgl. Goldthorpe 2003, S. 309).

Der Paradigmenwechsel von der Definition der Weiterbildung als institutionalisierter Vermittlungsprozess durch den Bildungsrat 1970 zur Definition des Lebenslangen Lernens als biografischer Selbstermächtigungsprozess (Europäische Kommission 2000a) ist auch ein Wechsel von der Ermöglichung der Zuwendung zur Weiterbildung – gewissermaßen „Lernen als Lebensform“ (Vaill 1998) – hin zur fremdbestimmten Zumutung des Lebenslangen Lernens als bildungsökonomische Parole für die ohnehin Gebildeten.

Dagegen stellt sich die Frage, wie das Lebenslange Lernen jener gelingen kann, die nicht über ausreichende Ressourcen wie Geld, Zeit, Bildung und Arbeit für eine entsprechende „reflexive“ biografische Weiterbildungsperspektivität verfügen:

Je mehr sich Qualifikation im Prozess der Arbeit vollzieht, um so nachdrücklicher muss gefragt werden, wie die Qualifikation jener erhalten und weiter entwickelt werden kann, die betrieblich kaum integriert sind (Baethge u.a. 2003, S. 53).

Die Frage nach der Beschaffenheit einer Weiterbildungsinfrastruktur für „alle“ wird besonders dramatisch, wenn wir die Konsequenzen des Rückbaus des Wohlfahrts- und Sozialstaats Anfang des 21. Jahrhunderts für die Weiterbildung in Augenschein

nehmen: Nach BSW-Daten gab es von 1979 (23%) bis 1997 (48%) eine nahezu ungebrochene Expansion der Weiterbildungsteilnahme. Ab 2000 (43%) reduzierte sich diese Teilnahme und stabilisierte sich in der Folge auf diesem vergleichsweise niedrigen Niveau (vgl. BMBF 2011, S. 11). Die in den Datensätzen des BSW demonstrierte Diskontinuität ab 2000 ist zum größtem Teil mit Ausprägungen der ökonomischen Krisenentwicklungen und der Umsetzung der Hartz-Modelle (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2005) zu erklären. Mit dem „Ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (2002) fand ein epochaler Strukturwandel innerhalb der Weiterbildungsbranche statt (vgl. Sauter 2003, S. 15ff.). Seither nutzte die Bundesagentur für Arbeit die Weiterbildung nachdrücklicher und konsequenter als rein arbeitsmarktpolitisches Instrument: Die Weiterbildungsqualität wurde hier auf eine quantitative Erfolgsquote (zur Wiedereingliederung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt) bezogen und die Ausgaben der öffentlichen Hand für Weiterbildung wurden dramatisch reduziert.<sup>8</sup> Damit war eine riesige Förderlücke in der Weiterbildung entstanden.

Diese prekäre Umbruch- und Entwicklungsphase in Deutschland wurde 2005 – also noch Jahre vor der Banken-, Finanzmarkt- und Staatenkrise im entfesselten Kapitalismus – im Rahmen der Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland von einschlägigen sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Instituten<sup>9</sup> als Zustand einer „zunehmenden Vielfalt und Ungleichheit“ (Soziologisches Forschungsinstitut u.a. 2005) beschrieben:

Die gleichzeitige Zunahme von Vielfalt und Ungleichheit hat zur Folge, dass die heutige gesamtdeutsche Gesellschaft politisch und sozial wesentlicher schwerer zu integrieren ist als die Bundesrepublik der Nachkriegsjahrzehnte, in denen über Klassen- und Milieugrenzen hinweg eine Angleichung von Lebensweisen in greifbare Nähe zu rücken schien (ebd., S. 13).

8 1995 standen dem Arbeitsamt (Bundesagentur für Arbeit, BA) noch 7,5 Mrd. Euro Fördergeld für berufliche Weiterbildung zur Verfügung, 2010 nur noch 2,0 Mrd. Euro (Bundesinstitut 2011). Die These von der bildungspolitischen und bildungsökonomischen Instrumentalisierung der Weiterbildung findet noch ein zusätzliches Indiz mit dem empirischen Befund, dass diese Mittel der BA im Wahljahr 2009 gegenüber dem Vorjahr 2008 um mehr als 50 Prozent aufgestockt und 2010 gegenüber dem Wahljahr 2009 wieder um ca. 25 Prozent abgesenkt wurden (Bundesinstitut 2011, Tabelle B.3.5-1). Interessant ist hier auch die intern wohl unbestimmte offiziöse Lesart dieses dramatischen Rückgangs in den vergangenen zehn Jahren aus der Feder des Bundesinstituts für Berufsbildung im Datenreport zum Berufsbildungsbericht (2011): Einmal wird der Rückgang mit „einer Verschlechterung (...) [der] arbeitsmarktpolitischen Handlungsspielräume“ der BA begründet (Kap. B.3.1.), ein anderes Mal wird eine „Umsteuerung des Mitteleinsatzes im Rahmen der regionalen Arbeitsmarktprogramme“ (Kap. B.3.5) als Ursache hervorgehoben. Am 4.1.2012 berichtet der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) zudem über einen weiteren Rückgang der Förderung durch die BA im Jahr 2011 gegenüber dem Vorjahr: „Insgesamt war das Jahr 2011 von einem deutlichen Rückgang der Förderung der beruflichen Weiterbildung geprägt“ (BBB 2012).

9 Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Institut für sozialwissenschaftliche Forschung (ISF), Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (INIFES).

Bietet das Konzept des Lebenslangen Lernens eine Perspektive im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess? Die Europäische Union propagiert diese Auslegung des Lernens: „Lebenslanges Lernen umfasst die Gesamtheit allen formalen, non-formalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg“ (Europäische Kommission 2001, S. 6). Das heißt: Lebenslanges Lernen findet dauernd und in allen Bereichen des Lebens statt – egal, ob es intendiert/nicht-intendiert oder institutionalisiert/nicht-institutionalisiert erfolgt! Lebenslanges Lernen ist scheinbar weitgehend in das Alltagsbewusstsein eingebunden – es generiert nahezu eine anthropologische Tatsache: „Das Konzept passt somit zum Lebensgefühl vieler Menschen und deckt sich daher für viele mit ihren alltäglichen Erfahrungen und Anforderungen“ (Kraus 2001, S. 118). Allerdings erfahren wir in den Intensivinterviews unserer Längsschnittstudie auch eine große Ambivalenz gegenüber dieser Tatsache des Lebenslangen Lernens. Ein Samplemitglied sagt: „Wie gesagt, jeden Tag [Lebenslanges Lernen] ... mag gar nicht einen Tag ... (Pause) leben, ohne nicht zu lernen“. Hier ist der Identitätsnachweis des Lebenslangen Lernens stereotyp einsozialisiert. Tiefenhermeneutisch gesehen beinhaltet die Feststellung mit der doppelten Negation auch die Aussage: „Ich kann leben ohne zu lernen.“ Hier drückt sich die ganze Spannungslage zwischen dem Ideal der „Selbstwirksamkeit“ und der Sorge vor dem aus, was Schütze (1989) als „negative Verlaufskurve“ beschreibt. Diese lebensweltliche Diktion über die scheinbar unteilbare Einheit von Leben und Lernen wird nur noch überboten, wenn die Bildungsminister der OECD mit der rhetorischen Keule schlussfolgern: „Lifelong learning is crucial for individuals, the economy and the government“ (Federal Ministry of Education and Research 2005, S. 41).

Die einzigartige Karriere des Konzepts des Lebenslangen Lernens hat ihre Ursache in der multiplen Gebrauchsfähigkeit in gesellschaftlichen und ökonomischen Umbruchperioden: „Von Anfang an war die Debatte verbunden mit der Frage, welche Strukturen des Bildungswesens als einer zukunftsfähigen Entwicklung besonders der Wirtschaft angemessen realisiert werden müssen“ (Faulstich 2003c, S. 278). Insofern als Bildung hiermit riskierte, politisch-ökonomischen Zielen unterworfen zu werden, provozierte der Slogan „Lebenslanges Lernen“ auch schon Mitte der 1970er Jahre prominente sozialwissenschaftliche Kritik:

Der Kern dieser Vorschläge besteht durchgängig darin, dass die wesentlichen tätigkeitsspezifischen Funktionen des Bildungssystems in das Beschäftigungssystem selbst und in die Phase der Berufstätigkeit verlagert werden sollen. Dies soll geschehen durch das Auflösen des einheitlichen und kompakten Bildungsgangs nach Abschluss der Sekundarstufe zugunsten einzelner, am aktuellen Bedarf und den Anforderungen einzelner Einsatzbereiche sowie an den jeweiligen persönlichen Bedürfnissen der Einzelnen orientierten Qualifizierungsschritte (Hartung/Nuthmann 1975, S. 148).

Die Autoren signalisierten damit ihre Befürchtung, dass Bildung „direkt aus der Perspektive der Entwicklung von Arbeitskraft und deren Verwertung gesehen“ wird (ebd., S. 150), dass mit diesem Konzept des Lebenslangen Lernens eine Umsteuerung des Erziehungs- und Bildungssystems motiviert ist und dass hiermit emanzipatorische pädagogische, bildungs- und gesellschaftspolitische Zielsetzungen unter Druck geraten. Flexibilität war schon in diesen Jahren eine zentrale Anforderung an das Bildungssystem. Sie wurde z.B. von der OECD 1973 als bildungspolitische Zielsetzung formuliert: „The present educational system is not very flexible, i.e. sensitive, to changes occurring in the labour market, at least not in short run (...) there will be an even greater need than at present for a flexible educational system“ (OECD 1973, S. 37).

Diese Risiken blieben und bleiben nie abstrakt; mit der Lissabon-Agenda der Europäischen Gemeinschaft erscheinen sie in einem neuen Bild: Im Jahr 2000 hatte sich die Europäische Union vorgenommen, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (vgl. Europäische Kommission 2000b, S. 17). Allmendinger, Ebner und Nikolai evaluierten 2010 die Umsetzung dieses Vorhabens hinsichtlich der Bildungsziele und kommentieren zugleich den politisch-ökonomischen Ansatz dieser EU-Agenda: „Damit wird der Bildungsstand der breiten Bevölkerung zu einer zentralen wettbewerbsrelevanten Ressource“ (2010, S. 171). Das Ergebnis: Die Europäische Gemeinschaft ist mit ihrer bildungsökonomischen Option für 2010 genauso kläglich gescheitert (ebd., S. 175) wie die Bundesrepublik Deutschland schon Mitte der 1970 Jahre mit ihrer Illusion von der Machbarkeit einer arbeitsmarktkonformen Bildungsökonomie (vgl. Radtke 2003, S. 116; Offe 1975).

Parallel zur Ökonomisierung der Organisationen der Erziehung und der „Negation des Sozialen“ (Bauer 2006, S. 239), zu politisch-ökonomischen Eingriffen in die (durchaus nur bedingte) Autonomie der Erziehung und zur Umwandlung von Weiterbildung in Lebenslanges Lernen deinstitutionalisierte der Bildungswissenschaftler Dohmen (1996) Bildungs- und Lernprozesse und naturalisierte er Lernen und Bildung auf alltäglichem Niveau – auch im Kontext des Individualisierungstheorems. Als einer der schillerndsten Protagonisten des Begriffs des Lebenslangen Lernens hat er in seiner vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichten Schrift (vgl. Gieseke 1999, S. 107; Dohmen 1996) Leitlinien dieses neuen bildungspolitischen Diskurses vorgestellt: Die Festivalisierung von Lernen und Bildung soll nicht mehr auf institutionalisierte Prozesse organisierter Lehr- und Lern-Situationen fokussiert werden. Der/die Einzelne wird zum „natürlichen“ und „autonomen“ eigenkomplexen Lern- und Bildungsuniversum. Da, so Dohmen, „70% unserer Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinden“ (2001, S. 76), geht es um den Dauerappell, das Selbstlernen im Alltag „selbstbestimmt und selbstorganisiert“ (Dohmen 1996, S. 42) zu forcieren. Das ist so etwas wie ein bildungspolitisches Rollback in die Zeit vor der sozialwissenschaftlichen Entdeckung des aktiven Begabens: Zurück zur Natur!

## 5. Dekonstruktion der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung

Der Lehr-/Lern-Prozess ist immer ein Vermittlungs- *und* ein Aneignungsprozess! Wer meint, auf die Vermittlung verzichten und den Aneignungsprozess isolieren zu können, der arbeitet mit einem Münchhausen-Trick. Selbstaneignungsprozesse verlaufen nie natürlich, sie werden immer sozial vermittelt.

Die Marktfiktion und der Mythos vom Lebenslangen Lernen verwerfen die Weiterbildung als öffentliche Aufgabe (Hurrelmann/Quenzel/Ruthmann 2011) und dienen der Individualisierung gesellschaftlicher Risiken (Goldthorpe 2003). Auf der Grundlage der Reproduktion von Bildungsungleichheit durch Weiterbildungsungleichheit prägen sie ein ideologisches Bild von der „Bildungsgesellschaft“. Ein Beispiel: Da der empirische Befund gesichert gilt, dass die Weiterbildungsteilnahme steigt, je höher der Schulabschluss und je qualifizierter die Berufsausbildung ist, gilt unter der Parole von isolierter Individualisierung, dass jene, die nicht über weiterführende Schulabschlüsse verfügen, die nicht über qualifizierte Berufsausbildungen verfügen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, dass sie „selbst Schuld“ an ihrer Misere sind. Kurzum: Blaming the victim!

Am Beispiel des Weiterbildungsbereichs habe ich auf einen erheblichen Kontinuitäts- und Identitätsumbruch verwiesen: Im Sinne von Foucault (1978) hat sich gegenüber den 1970er und 1980er Jahren seit den 1990er Jahren ein machtvoller Diskurs etabliert, der der Individualisierung von gesellschaftlichen Risiken dient: Hier hat sich ein radikaler Paradigmenwechsel vollzogen. Ich vermute, dass diese besondere Dekonstruktion der öffentlichen Verantwortung für die Weiterbildung als damals sogenannte „vierte Säule“ des Bildungssystems – wie oben beschrieben – nur der historische Beginn einer allgemeinen Auflösung der öffentlichen Verantwortung für Bildung insgesamt ist.

Der Mythos bzw. die Parole des Lebenslangen Lernens als just-in-time-Qualifikation für den Arbeitsmarkt wurde seit Anfang dieses Jahrhunderts strategisch durch Publikationen über das (sogenannte) „selbsttätig lernende Subjekt“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gleichsam „unterfüttert“. Welch ein Dummkopf, der nach der Veröffentlichung dieser Thesen zum eigenkomplexen Lern- und Bildungsuniversum des Subjekts – das ja ohnehin „en passant“ lernt – noch einen Sinn darin sieht, dass in Deutschland weiterhin jede/r Sechsjährige statistisch betrachtet durchschnittlich 13 bis 14 Jahre in Bildungseinrichtungen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule) lernen soll – also wenn zu 70 Prozent ohnehin „natürlich“ bzw. „autonom“ gelernt wird. Weshalb sollen dann noch zig Milliarden Euro ausgegeben werden – für die restlichen 30 Prozent?

Hier kann sich die Erkenntnis breit machen, dass die Karriere des Begriffs des Lebenslangen Lernens ein politisch-ökonomisches Strategieprodukt (Mythos) im Rahmen eines gesellschaftlich „eingebetteten“ (Zängle 2004) Neoliberalismus ist – ein

Zeitzeichen der invasiven Ausdehnung der neoklassischen Analyse auf nichtökonomische Gegenstände (vgl. Swedberg 1990, S. 5). Mit Reitsamer (2010) ließe sich meine Kritik in eine Hypothese über den „Anbruch einer neoliberalen Epoche“ einbringen. Reitsamer notiert einen Trend der „Rhetorik der Liberalisierung und „Vermarktlichung“ seit den 1970er Jahren:

Dies könnte zu einem radikalen Bruch führen, sollte tatsächlich nachhaltig eine Umdeutung der Erziehungsleistungen von einer öffentlichen Verantwortung in eine (vermeintlich) „normale“, auf dem Markt gehandelte Dienstleistung stattfinden (Reitsamer 2010, S. 430).

## **6. Was ist eine edukative Gesellschaft und weshalb steht das Konzept des Lebenslangen Lernens im Widerspruch hierzu?**

Einer edukativen Gesellschaft immanent ist die Findungs- und Erfindungskunst (Heuristik) als pädagogisches Leitprinzip. Diese Gesellschaft ist reflexiv in einem doppelten, dialektischen Sinne: einerseits bezüglich der Entwicklungsatsache („Bildsamkeit“ nach Bernfeld 1971, S. 51) des Menschen, andererseits bezüglich des Konstruktionscharakters ihrer Wirklichkeit („Geworden sein“ nach Berger/Luckmann 1971, S. 20).

Hiervon ausgehend bezeichnet „Eduktion“ eine pädagogische Arbeitshaltung und ein sozial-institutionelles Arrangement: Die Menschen sollen in ihrer Bildungsentwicklung gefördert und an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligt werden – und hierfür sind Wege darzustellen, Einrichtungen bereitzustellen und Interaktionen zu generieren.

Diese Arbeitshaltung und dieses sozial-institutionelle Arrangement setzen bei den Arbeits- und Lebenserfahrungen der Teilnehmenden an, ermöglichen einen unmittelbaren Dialog und fördern eine aktive Partizipation am herrschaftsfreien Vermittlungs- und Aneignungsprozess (Kuijpers/Meijers 2011). Hierfür muss die Gesellschaft eine starke, entgegenkommende Lehr-/Lern-Welt bereitstellen.

Die gemeinsame Schnittmenge des edukativen Prinzips mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens besteht hinsichtlich der besonderen Aufmerksamkeit gegenüber der individuellen Lernfähigkeit. Das Trennende bezieht sich insbesondere auf zwei zweifelhafte Versprechen dieses Konzepts im Modernisierungs- und Individualisierungsprozess:

- Im Konzept des Lebenslangen Lernens wird unterstellt, dass das Lernen als Tätigkeit für sich selbst und durch sich selbst stattfindet: Das Individuum tut es vermeintlich allein. Dagegen impliziert das edukative Prinzip *immer* auch eine soziale Dimension des Lernprozesses.
- Im Konzept des lebenslangen Lernens wird unterstellt, dass sich die Grenzen zwischen Lernen und anderen Tätigkeiten – insbesondere Arbeit – auflösen: Lernen und Arbeiten fallen vermeintlich zusammen. Dagegen bietet das edukative Prinzip

*immer* auch einen reflexiven Raum für die Lernenden. Das heißt: Es kann, darf oder soll gelernt werden – auch ohne Nutzendiktat.

Die virtuelle Auslagerung des Lernens aus dem sozialen Raum der Vermittlung *und* Aneignung folgt im Grunde einem mythopoetisch aufgeladenen autistischen Konzept. Die prinzipielle Negation einer möglichen Transferlücke – also des vermeintlichen Risikos, dass als Anschlussereignis des Lernprozesses nicht unmittelbar Anwendungskompetenz verbrieft ist – ist die Negation des Lernprozesses als interaktivem Vermittlungs- und Aneignungsprozess.

Auch Lebenslanges Lernen ist eingebunden in die vielschichtigen „Muster sozialer Sortierungen“ (Bremer 2007, S. 466) im Sinne einer Kaskade: Je höher die Bildungsressourcen der Eltern sind, desto höher die Allgemeinbildung der Kinder, desto höher die Berufsbildung und die Weiterbildungsbeteiligung und schließlich die Teilhabe am Lebenslangen Lernen. Der Einsicht in die Entwicklungstatsache des Menschen und den Konstruktionscharakter der Gesellschaft widersprechen alle sozialen Selektionen. Deshalb ist das edukative Prinzip auf Chancengleichheit im strikten Sinne von Chancenausgleich gerichtet. Es impliziert die bildungspolitische Forderung „*allen* das [zu] geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu 2006, S. 24).

## Literatur

- Allmendinger, J./Ebner, C./Nikolai, R. (2010): Bildung in Europa 2010 – Ziele erreicht oder verfehlt? In: WSI-Mitteilungen, H. 4, S. 171–178
- Baethge, M. (2001): Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Düsseldorf
- Baethge, M./Bartelheimer, P. (2005): Deutschland im Umbruch. In: Soziologisches Forschungsinstitut u.a. (Hg.): Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden
- Bauer, U. (2006): Dominoeffekte sozialwissenschaftlicher Fehldiagnose. In : Bittlingmayer, U.E./Bauer, U. (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Wiesbaden
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Behringer, F. (1996): Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 84–104
- Beicht, U./Krekel, E.M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld
- Berger, P.A./Luckmann, T. (1971): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Stuttgart
- Bernfeld, S. (1971): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.
- Berufsverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) (2012): Berufliche Weiterbildung weiter rückläufig. URL: [www.iwwb.de/?kat=meldungen&num=605&](http://www.iwwb.de/?kat=meldungen&num=605&)
- Billett, S. (2010): The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 401–413
- Bourdieu, P. (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim/München
- Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Wiesbaden
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn/Berlin

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Berichtssystem Weiterbildung IIIV. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1985): Pressemitteilung vom 9. Mai 1985. Thesen zur Weiterbildung vorgestellt. Bonn
- Denz, H. (2005): Grundlagen einer empirischen Soziologie. Münster
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Taschenbuch Verlag (Hg.) (1984): dtv-Brockhaus Lexikon, Bd. 19. München
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2005): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Bonn/Berlin
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Essen
- Dobischat, R./Seifert, H. (2001): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. In: WSI-Mitteilungen, H. 2
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn
- Ehrenberg, A. (2008): Das erschöpfte Selbst. Frankfurt a.M.
- Europäische Kommission (2000a): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Europäische Kommission (2000b): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004): Schlussbericht: Der Weg in die Zukunft. Bonn
- Faulstich, P. (2003a): Begründungen lebensentfaltender Bildung. Oldenburg
- Faulstich, P. (2003b): Weiterbildung und Arbeitszeit. In: Dobischat, R./Seifert, H./Arlehne, E. (Hg.): Integration von Arbeiten und Lernen. Berlin
- Faulstich, P. (2003c): Weiterbildung. München/Wien
- Federal Ministry of Education and Research (2005): Politics to strengthen incentives and mechanisms for co-financing lifelong learning. Bonn
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Berlin
- Friebel, H. (1996): Forschung und Politik zu sozialen Segmentierungen und Polarisierungen in der Weiterbildung. In: Bolder, A. u.a. (Hg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen, S. 217–228
- Friebel, H. (2001): Weiterbildungsmarkt. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuißl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 303–304
- Friebel, H. (2002): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“. In: Pädagogische Rundschau, H. 3, S. 261–280
- Friebel, H. (2001): Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit. In: Zeitschrift Weiterbildung (GdWZ), H. 2, S. 61–64
- Friebel, H. (2008a): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“. Augsburg
- Friebel, H. (2008b): The Children of the educational expansion era in Germany: education and further training participation in life-course. In: British Journal of Sociology of Education, Bd. 29, H. 5, S. 479–492
- Friebel, H. (2012): Weiterbildungsteilnahme und Sozialkapital. In: Pädagogische Rundschau, H. 1, S. 81–94
- Friebel H. u.a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn
- Friebel, H. u.a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen
- Gieseke, W. (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied
- Goldthorpe, J.H. (2003): Globalisierung und soziale Klassen. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 3, S. 301–323
- Hartung D./Nuthmann, R. (1975): Studien und Berichte, H. 32: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. Berlin
- Hobsbawm, E. (1995): Das Zeitalter der Extreme. München

- Hurrelmann, K./Quenzel, G./Ruthmann, K. (2011): Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 3, S. 313–327
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht vermittelbar: Vermitteln/Aneignen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Kork, P. (2006): Aneignung – Vermittlung, o.O.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Küchler, F. (2005): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt a.M.
- Kuijpers, M./Meijers, F. (2011): Learning, now or later. In: Studies in higher Education, H. 2, S. 1–19
- OECD (1973): Centre for Educational Research and Innovation: Equal Educational Opportunity 1. Paris
- Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50. Stuttgart
- Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Nittel, D./Setter W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld
- Reitsamer, R. (2010): Jugend und Jugendkulturen. In: Sieder, R./Langthaler, E. (Hg.): Globalgeschichte 1800–2010. Wien/Köln/Weimar
- Richter, H. (1991): Bildungsurlaub in der BRD. Kassel
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F./Post, J. (2006): Konzeptstudie BSW- AES. München
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Roth, H. (1968): Begabung und Lernen. Stuttgart
- Sauer, D. (1996): Entwicklungstrends industrielle Rationalisierung. In: IfS/INIFES/ISF/SOFI (Hg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1993, Schwerpunkt: Produktionsarbeit. Berlin
- Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen. Bielefeld
- Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: Bios, S. 31–111
- Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Frankfurt a.M.
- Soziologisches Forschungsinstitut u.a. (Hg.) (2005): Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung. Heidelberg
- Swedberg, R. (1990): Economics and Sociology. Princeton/Oxford
- Trinzek, R. (2011): Überlegungen zum Wandel von Arbeit. In: WSI-Mitteilungen, H. 11, S. 606–614
- UNESCO (1985): Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. Paris
- Vaill, P.B. (1998): Lernen als Lebensform. Bonn
- Vester, M. (2011): Perspektiven und Bedingungen eines gesellschaftspolitischen Pfadwechsels. In: WSI-Mitteilungen, H. 12, Editorial, S. 618
- Wacquant, L. (2006): Kritisches Denken als Zersetzung der Doxa. In: Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Wiesbaden
- Wilkins, I. (2005): Weiterbildung/lebenslanges Lernen und soziale Segmentation. In: Soziologisches Forschungsinstitut u.a. (Hg.): Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland. Wiesbaden
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/Basel, S. 227–256
- Zängle, M. (2004): The European Benchmarking Experience. From Euphoria to Fatigue. European Integration Paper, Bd. 8
- Zeitschrift Weiterbildung (GdWZ) (2007): Praxis und Tendenz. H. 5, S. 56–58