

Berufsbegleitender Masterstudiengang

Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp

Lifelong learning

Programmatik, Realität, Perspektiven

Impressum

Autor: Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp

Herausgeber: Carl von Ossietzky Universität, Center für lebenslanges Lernen

Auflage: 5. überarbeitete Auflage 2014 (Erstausgabe 2003)«

Redaktion: Uda Lübben

Layout: Andreas Altvater, Franziska Buß-Vondrik

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung der Herausgeber, 2014

ISSN: 1862 - 2712

Oldenburg, September 2014

Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp



Z.B. Arbeitsschwerpunkte

- Erwachsenenbildungsforschung
- Finanzierung der Erwachsenenbildung
- Recht und Politik der Erwachsenenbildung
- Wissenschaftliche Weiterbildung

Prof. Dr. Kuhlenkamp war Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen im Institut für Erwachsenenbildungsforschung im Fachbereich 12 von 1978 bis 2007.

Projekte

- Recht und Finanzierung der Weiterbildung,
- Wandel der Erwachsenenbildungspolitik,
- Universitäre Erwachsenenbildung.

Mitgliedschaften, sonstige Tätigkeiten

- Wissenschaftlicher Mitarbeiter der pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) von 1971 -1974
- Leiter des Landesamts für Weiterbildung und Referent für Weiterbildung des Landes Bremen von 1974-1978,
- Vorsitzender des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung von 1984-1988,
- Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Weiterbildung der Universität Bremen von 1992-2005

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	6
1	PROGRAMMATIK UND KONZEPTE
	LEBENSLANGEN LERNENS 12
1.1	Internationale Konzepte 12
1.1.1	Europarat: Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy (1971).....12
1.1.2	UNESCO: Learning to be. The world of education today and tomorrow (“Wie wir leben lernen”) - Faure-Bericht (1972)13
1.1.3	OECD/CERI: Recurrent Education - A Strategy for lifelong Learning. Paris (1973)15
1.1.4	Europäische Union (EU): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung)(1995)17
1.1.5	OECD: Lifelong Learning for all (1996)18
1.1.6	Deutsche UNESCO-Kommission: Delors-Bericht. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied (1997)..20
1.1.7	UNESCO: Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter (1997)22
1.1.8	Europäische Union: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel (2000)23
1.1.9	The World Bank: Lifelong Learning and the global knowledge economy. Washington, D.C. (2003)25
1.1.10	Europäische Union: Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus27
1.1.11	Europäische Union: Das Programm für lebenslanges Lernen .28
1.1.12	Lifelong Learning als internationale bildungspolitische Leitformel/-idee30
1.2	Nationale Programmatiken..... 31
1.2.1	Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“32
1.2.2	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (2004)33
1.2.3	Lebenslanges Lernen als nationale bildungspolitische Leitformel/ -idee35
2	DIE POLITISCHEN UND ÖKONOMISCHEN INTERESSEN AM LEBENSLANGEN LERNEN 39
2.1	Die Interessen des Staates 39
2.2	Die Interessen der Arbeitnehmer..... 40
2.3	Die Interessen der Arbeitgeber 42

2.4	Die Interessen der gesellschaftlichen Großorganisationen	43
2.5	Fazit	45
3	DIE REALITÄTEN DES LEBENSLANGEN LERNENS	48
3.1	Das Bildungswesen als Teil der Gesellschaft	48
3.2	Frühkindliche Bildung	50
3.3	Allgemeinbildende Schule	53
3.4	Berufsausbildung	59
3.5	Hochschulbildung	65
3.5	Weiterbildung	79
3.6	Fazit	96
4	HOFFNUNGEN FÜR DAS LEBENSBEGLEITENDE LERNEN	101
4.1	Die Konjunktur des informellen und selbstorganisierten Lernens	101
4.2	Kreditisierung und Zertifizierung	106
4.2.1	Das „European Credit Transfer System“ (ECTS)	106
4.2.2	Der „Europäische Qualifikationsrahmen“ (EQF) mit dem „Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung“ (ECVET).....	108
4.2.3	Der „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS)	113
4.3	Qualitätsmanagement und -kontrolle	115
4.4	Internationalisierung	123
4.5	Finanzielle Förderung.....	127
5	ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN DES LEBENSLANGEN LERNENS	135
5.1	Weiterbildung als Garant des lebenslangen Lernens?	135
5.2	Bildung als Politikfeld	139
5.3	Die Propagierung lebenslangen Lernens als symbolische Politik?	144
6	STICHWORTVERZEICHNIS	152
7	GLOSSAR.....	154
8	INTERNETADRESSEN	158
9	LITERATURVERZEICHNIS	159

EINLEITUNG

Lifelong Learning (LLL) als lebensbegleitendes Lernen ist sowohl zu einem vielfach verwandten gesellschafts- und bildungspolitischen Schlagwort als auch zu einer bildungspolitischen Strategie geworden. Diese wird aus der nicht mehr ernsthaft bestrittenen Notwendigkeit gespeist, dass die Begrenzung organisierten Lernens auf die Phase der Erstausbildung nicht mehr hinreichend ist, um den vielfältigen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen in entwickelten Gesellschaften zu entsprechen. Zugleich machen Konzepte eines lebensbegleitenden Lernens deutlich, dass auch die Phase der Erstausbildung neue Anforderungen aufnehmen und sich verändern muss, wenn aus den vielfältigen Konzepten des lebenslangen Lernens Realität werden soll.

Der vorliegende Text will

- über die wichtigsten internationalen und nationalen Konzepte des lebenslangen Lernens mit ihren Begründungen und Realisierungsvorschlägen informieren,
- die Veränderungen von Zielsetzungen und Begründungen der Konzepte lebenslangen Lernens von den siebziger Jahren bis zur Gegenwart verständlich machen,
- sowie die gesellschaftspolitischen und ökonomischen Entwicklungsprozesse, die zur Generierung von Konzepten des lebenslangen Lernens geführt haben, – aber auch die Realitäten, bisherige Erfolge wie auch Probleme der Umsetzung dieser Konzepte – mit den zu erwartenden Perspektiven für Gesellschaft, Bildungsinstitutionen und deren Personal sowie die Gesellschaftsmitglieder verdeutlichen.

Die Ursachen für die Entstehung von Lifelong Learning (LLL) als bildungspolitische Strategie ähneln denen sehr, die auch zur Entstehung der Erwachsenenbildung geführt haben. Mehrfach ist hervorgehoben worden, dass die Entstehung organisierten Lernens Erwachsener als Ergebnis der europäischen Aufklärung und der aus ihr folgenden Ansprüche nach Selbstbestimmung und Demokratisierung einerseits und der zunehmenden Industrialisierung mit den daraus folgenden Qualifizierungsnotwendigkeiten andererseits verstanden werden muss (vgl. Dikau 1968; Künzel 1980; Schulenberg 1973; Tietgens 1979). Die Ansätze einer organisierten Weiterbildung entstanden am Ende des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Ihnen lag entweder ein vorwiegend politisches, ökonomisches oder kulturelles Interesse zu Grunde, zu dessen Umsetzung das systematische Lernen Erwachsener erforderlich zu sein schien oder auch mehr oder weniger deutlich instrumentalisiert wurde. Weiterbildungsaktivitäten entstanden in der Regel als Reaktion auf konstatierte Mängel und Defizite, deren Überwindung mit ihrer Hilfe erhofft wurde. Sie entstanden aber auch als Ergebnis gesellschaftlicher Dynamik und waren zugleich ein Teil von ihr:

„Die Industrialisierung mit ihren sich progressiv fortsetzenden ständigen Veränderungen, die Verwissenschaftlichung aller Lebensgebiete, die enorm gestiegenen Bevölkerungszahlen mit der einst ungeahnten Lebenserwartung der einzelnen, die hohe soziale Mobilität aller Richtungen, die Demokratisierung mit ihren zahllosen neuen und sich ständig noch wandelnden Aufgaben und Anforderungen an alle Mitglieder der Gesellschaft: Das Erfordernis für jeden Erwachsenen, mit welcher Vorbildung er auch versehen und in welche Funktionen er auch eingetreten sein mag, ständig weiterzulernen bis ins hohe Alter, ist unbestreitbar.“ (Schulenberg 1978, S. 176 (1968))

Für die Weiterbildung in der Bundesrepublik gilt das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, mit dem der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 an die Öffentlichkeit trat (Deutscher Ausschuss, 1960), als das erste bildungspolitisch bedeutsame Dokument von überregionaler und überinstitutioneller Bedeutung. Es fordert, der Staat solle „die Erwachsenenbildung als freien, aber unentbehrlichen Teil des öffentlichen Bildungswesen anerkennen und fördern“, er solle „ihre Arbeit insbesondere durch regelmäßige Zuschüsse unterstützen“ und diese und andere Forderungen „zu gegebener Zeit in Gesetzen über das Volkshochschulwesen und Volksbüchereiwesen“ festlegen und sichern.

Der Aufschwung von Bildungspolitik und Bildungsplanung in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre schlug sich weiterbildungspolitisch vor allem im Kapitel über die Weiterbildung des „Strukturplan(s) für das Bildungswesen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats von 1970 und in der Verabschiedung der Mehrzahl der heute in den westlichen Bundesländern geltenden Weiterbildungsgesetze von 1969–1975 und des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) des Bundes von 1969 nieder, von denen neue Impulse auf die Weiterbildung ausgingen. Der „Strukturplan“ erklärt, Weiterbildung könne „weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden“ und postuliert:

„Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme frühen organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Weiterbildung müsse sich auf eine institutionelle und organisatorische Basis stützen können, die es ihr erlaube, die Herausforderungen der wissenschaftlichen technischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Veränderungen angemessen zu beantworten. Mit der Einbeziehung in das Bildungssystem werde der wachsenden Bedeutung des ständigen Weiterlernens entsprochen; Weiterbildung unterliege damit „der öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 208).

Damit hatte die bundesrepublikanische bildungspolitische Diskussion nicht nur Anschluss an die internationale gefunden, sondern mit der Bezugnahme auf ökonomische Notwendigkeiten ein altes Begründungsmuster für die Ausweitung des Bildungswesens aufgenommen, das sich schon bei dem Ökonomen Adam Smith im 18. Jahrhundert findet. Dieser hatte zum Anlagevermögen eines Landes die Fähigkeiten gezählt, die sich alle Einwohner oder Mitglieder der Gesellschaft erworben haben und mit Nutzen verwerten. „Solche Fähigkeiten sind ein Teil des

privaten Vermögens und gehören daher zum Gesamtvermögen des Landes, in dem er lebt.“ (Smith 1978, S. 233 (1776))

Der Begriff des lebenslangen Lernens wird vielfach wie ein Schlagwort mit sehr unterschiedlichen Bedeutungshöfen verwandt. In die deutsche bildungspolitische Diskussion ist dieser Begriff erst zu Beginn der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts gelangt. Er ist zuerst vor allem im angelsächsischen Raum als Lifelong Learning gebraucht worden und zum Teil auch in Frankreich als Education permanente generiert worden. Der deutsche Begriff des lebenslangen Lernens geht auf die Übersetzung des englischen Begriffs Lifelong Learning zurück. Über eine verhältnismäßig lange Zeit hinweg wurde er weitgehend synonym mit dem Begriff Erwachsenenbildung beziehungsweise Weiterbildung gebraucht und suggerierte den Anschluss an die internationale Diskussion. So erschien 1974 ein Sammelband unter dem Titel „Lebenslanges Lernen“ mit dem Untertitel „Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis“ und enthielt in der Tat eine Sammlung von Konzepten und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung (Hrsg. Knoll 1974). Die Gleichsetzung wird allerdings auch dadurch verständlich, dass sowohl Erwachsenenbildung als auch Lifelong Learning-Konzepte die Begrenzung der Lernzeit auf die Erstausbildung aufbrechen wollen und es für notwendig halten, Lernen im menschlichen Lebenslauf als „open end“-Veranstaltung zu verstehen (Kraus 2001, S. 10). Auch hat in Deutschland die Erwachsenenbildung – nicht zuletzt aufgrund ihrer größeren institutionellen Offenheit – schneller und stärker auf gesellschaftliche Veränderungen und Anforderungen reagiert als Schule und Hochschule und entspricht damit stärker als diese den Anforderungen von Lifelong Learning-Konzepten.

Die fortschreitende Internationalisierung von Bildung und bildungspolitischer Diskussion hat schließlich in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch in der Bundesrepublik dazu geführt, die Lifelong Learning-Diskussion als Intention einer veränderten Konzeptualisierung des gesamten Bildungswesens zu verstehen, die sowohl eine neue biografische Offenheit der Individuen für Lernmöglichkeiten über die Erstausbildung hinaus als auch eine neue Offenheit der Lernformen und der institutionellen Bedingungen des Lernens überhaupt einschließt. Dabei stieß der Begriff lebenslanges Lernen in Deutschland zum Teil auf starke Skepsis und wurde von manchen als „lebenslängliches“ Lernen mit der entsprechenden Assoziation an lebenslängliche Haft bezeichnet. „Lebenslanges Lernen – lebenslängliche Schule?“ fragte 1976 eine Autorengruppe bei einer Analyse und Kritik des OECD-Reports „Recurrent Education“ und erklärte: „Lebenslanges Lernen im „Recurrent Education“-System wird zu lebenslänglichem Belehrtwerden“ (Dauber 1976, S. 49).

Die Bewertungen des lebenslangen Lernens – dieser Begriff wird als Übersetzung von Lifelong Learning in Deutschland vielfach weiter verwandt (vgl. z. B. Fahle 2001) – schwanken seit den siebziger Jahren vielfach zwischen Zwang und Chance. So erklärte im Jahre 1999 ein Autor, die Ablösung von der Natur mache uns zu lernenden Menschen, „zu Menschen, die zum Lernen verdammt sind. Denn die Distanzierung von der Natur macht es notwendig, die Maße der Orientierung selbst zu entwi-

ckeln.“(Geißler 1999, S. 566) Hingegen problematisierte im Jahre 2001 Christiane Gerlach den sich verbreitenden Begriff des „lebensbegleitenden Lernens“:

„Hier scheint jedoch eher ein psychologischer Moment, denn eine neue differenzierende Terminologie begründet zu sein. Ein eventuell 'beängstigender' Einfluss von der Vorstellung einer lebenslangen Eingebundenheit in Lernprozesse soll durch die Vorstellung eines begleitenden Charakters aufgehoben werden. Diese in gewisser Weise nachzuvollziehende Überlegung läuft jedoch gerade der aktuellen Forcierung des Verständnisses von „lifelong learning as an attitude“, wie es in der OECD-Studie „Lifelong Learning for All“ in prägnanter Formulierung verdeutlicht wird, entgegen. Lebenslanges Lernen symbolisiert in diesem Sinne ein internalisiertes Verständnis von Lernen als einer ‚natürlichen‘ Komponente des menschlichen Lebens, in einer bereichernden und menschliches Potential erweiternden Bedeutung.“ (Gerlach 2000, S. 164f.)

Die Begründungen für Lifelong Learning haben sich in den mehr als dreißig Jahren der Verwendung dieses Begriffs deutlich verändert. Dies betrifft beispielsweise die Bedeutung des Lernens als produktiven Faktor der ökonomischen Entwicklung und die Bedeutung des Lernens in den unterschiedlichen institutionellen und informellen Kontexten im Unterschied zu Erziehungskonzepten.

Durchgehend geblieben ist jedoch in allen Begründungen von Lifelong Learning der Verweis auf den sich beschleunigenden Wissensverfall, der die in der Erstausbildung erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen zunehmend schneller veralten lasse und deshalb ständiges Weiterlernen zu deren Aktualisierung notwendig mache. Dabei wird vielfach auf die gesellschaftliche und – zunehmend stärker – auf die ökonomische Dynamik entwickelter Gesellschaften verwiesen, die eine Dynamik der Lernaktivitäten aller Individuen zu Gunsten sowohl individueller Lebenschancen als auch gesellschaftlicher und ökonomischer Prosperität erforderten. Daneben sind jedoch auch Begründungen zu finden – wenn auch zumeist nicht an erster Stelle – die auf die Notwendigkeit der Demokratisierung von Bildung als einer wichtigen Voraussetzung von gesellschaftlicher Demokratisierung verweisen. In diese Richtung verweisen auch Appelle, die die Ausnutzung von nach der Erstausbildung vielfach brachliegenden Bildungsreserven fordern. Diese müssten zur Verbesserung der Lebenschancen der Individuen sowie zur Verbesserung der Funktionsfähigkeit demokratischer Gesellschaften nutzbar gemacht werden. Schließlich sind auch lernpsychologische Begründungen zu finden, die kontinuierliche Lernaktivitäten zu einer wichtigen Voraussetzung für generelle Aktivität und intellektuelle Leistungsfähigkeit bei Altersprozessen erklären. Diese Begründungen sind in den letzten Jahren durch Untersuchungen der Hirnforschung verstärkt worden, die darauf verweisen, dass kontinuierliches Lernen Nervenbahnen und die Schaltfähigkeit der Synapsen verstärke. Lernen könne ein Gehirn nicht belasten, sondern nur trainieren.

Insgesamt betrachtet lassen sich zahlreiche Begründungen und Interessen am lebenslangen Lernen als lebensbegleitendem Lernen finden. Dies gilt auch für unterschiedliche Bedingungsfaktoren, die das lebenslange Lernen befördern oder behindern und Teilnahmeverhalten daran erleichtern oder erschweren. Als eine allgemeine Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Begründungen, Interessen und Bedingungsfaktoren am Lifelong Learning lässt sich bemerken, dass dieses als ein Sicherheitsfaktor in einer sich zunehmend verändernden Welt eingeschätzt und bewertet wird. In einer kritischen Einschätzung der Erwachsenenbildung heißt es:

„Für die Erwachsenenbildung ist dies Anlaß, das „lebenslange Lernen“ zum Prinzip zu machen. Das Funktionssystem Erwachsenenbildung stabilisiert die Vergesellschaftung der Individualität durch Lernen als Ausstattungsmodus und als Aneignungsform permanent beschleunigter Veränderungen. Die Pflicht zur Freiheit geht einher mit einer Pflicht zum permanenten Lernen. Die Risikogesellschaft ist daher der ideale Humus für die Erwachsenenbildung: Das Ozonloch provoziert die Veranstaltung, in der man Rat sucht, um sich vor den Folgen schützen zu können, der Rinderwahnsinn fördert den Besucherandrang beim vegetarischen Kochkurs, die Kreuzschmerzen die Anmeldung in der Rückenschule.“ (Geißler 1999, S. 562f.)

Ohne die gewisse sarkastische Färbung dieses Beitrags heißt es in einer kritischen Stellungnahme zum Ausdruck lebenslanges Lernen:

„Schon seine sprachliche Struktur deutet auf die Orientierungsfunktion hin, die im Lichte der gesellschaftlichen Entwicklungen zum Versprechen individueller Bewältigung von Unsicherheit und Risiko wird. Lebenslanges Lernen wird so zum „Allheilmittel“ für die Risikolagen der gesamtgesellschaftlichen Situation stilisiert, dass zwar kollektiv verordnet, aber von jedem Einzelnen zur Anwendung zu bringen ist. Diese umfassende Funktionalisierung des lebenslangen Lernens führt zu einer Überhöhung der Erwartungen an das Konzept, die nicht einzulösen sind.“ (Kraus 2001, S. 12)

So notwendig es auch ist, Lifelong Learning-Konzepte in ihrer Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit realistisch einzuschätzen, so gilt doch immer noch der Satz: Im Vergleich zu Abwehr und Anpassung ist Lernen „der leistungsfähigste unmittelbar auf die Veränderungen der Lebensbedingungen oder Ziele eines Individuums zugeschnittene Mechanismus.“ (Schulenberg 1978, S. 195 (1968))

KAPITEL 1: PROGRAMMATIK UND KONZEPTE LEBENSLANGEN LERNENS

Nach der Bearbeitung dieses Kapitels sollten Sie

- die wichtigsten internationalen und nationalen Konzepte lebenslangen Lernens mit ihren Begründungen und Realisierungsvorschlägen nachvollziehen und deren Umsetzbarkeit einschätzen können,
- die Unterschiede der referierten Konzepte analysieren und bewerten können,
- gesellschaftspolitische und ökonomische Entwicklungsprozess kennen und einordnen können, die zur Generierung von Konzepten des lebenslangen Lernens geführt haben,
- die Anwendbarkeit der unterschiedlichen Konzepte auf das deutsche Bildungswesen einschätzen und bewerten können.

1 PROGRAMMATIK UND KONZEPTE LEBENSLANGEN LERNENS

Das folgende Kapitel soll über die wichtigsten Konzepte des lebenslangen Lernens – d.h. über diejenigen, die die größte bildungspolitische Beachtung gefunden haben – informieren.

Es werden zunächst internationale Konzepte vorgestellt und ihr Entstehungszusammenhang verdeutlicht. Im Kapitel 1.2 erfolgt dies dann ebenso mit einer Übersicht über nationale Konzepte. Am Ende der Kapitel 1.1 und 1.2. erfolgt jeweils eine Zusammenfassung der bedeutsamen Entwicklungslinien mit einer Bewertung.

1.1 Internationale Konzepte

1.1.1 Europarat: Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy (1971)

Dieser Text enthält die Zusammenfassung von 15 Einzelstudien, die von 1965 bis 1970 auf Anregung des Council of Europe Committee for Out-of-School Education und des Council for Cultural Cooperation (CCC) entstanden sind. Diese Zusammenfassung wurde 1971 vom Council for Cultural Co-operation als offizielles Politikdokument anerkannt und stellte den vorläufigen Abschluss der Konzeptualisierungsphase innerhalb des Europarats dar. Auffällig gegenüber späteren Dokumenten ist, dass von Permanent Education, und nicht von Lifelong Learning die Rede ist. Dieser Begriffswandel repräsentiert durchaus inhaltliche Veränderungen, jedoch ist zu beachten, dass der Begriff education im Englischen einen offeneren und freieren Bedeutungsgehalt hat als der deutsche Begriff „Erziehung“ (vgl. Dohmen 1996, S. 14).

Das in dieser Publikation dargestellte Konzept sieht eine flexible Abfolge von Lerneinheiten mit freier Zeiteinteilung und möglichst großer Wahlfreiheit von Jugendlichen und Erwachsenen vor. D.h., es fordert eine möglichst große Offenheit nach außen in Form von erleichterten Zugängen zu den Institutionen des Bildungswesens und eine möglichst große Offenheit nach innen in Form von Mitgestaltung und Selbstwahl des Lernprozesses durch die lernenden Individuen. In einer vier Jahre später veröffentlichten Publikation des Sekretariats des Europarats wird dies in der Schlussfolgerung zusammengefasst:

„The system outlined in this report will need essentially to be flexible with regard to both structure and content. The education process should be able to establish a permanent dialectic relationship between the evaluation of needs and the structuration and organisation of content (implying recourse to multi-media unit/credit systems), the courses themselves in the framework of a decentralised permanent education structure, and lastly, the application of education in all the fields concerned.“ (Council of Europe 1975, S. 29)

Der Europarat zielt mit seinem Konzept auf die Entstehung verantwortungsbewusster und zu einem glücklichen Leben fähiger Menschen, deren Wünsche und Bedürfnisse sich auf Sicherheit, Selbstverwirklichung und Teilhabe an kollektiven Aktivitäten richten. Dem stünden als gesellschaftliche Bedürfnisse (vor

allem ökonomisches) Wachstum, innerer Zusammenhalt und Regulation gegenüber. Nicht nur aus der Spannung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen, sondern auch aus Konflikten aufgrund von sozialer Ungleichheit, Ideologien sowie den Beharrungstendenzen des etablierten Systems und dem Widerspruch von Gesellschaft und Erziehungssystem würden Konflikte mit erhöhten Anforderungen an das Bildungssystem entstehen.

„Als konkrete Ausgangspunkte für die Notwendigkeit, ein neues Bildungskonzept zu entwickeln, werden technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Wandel genannt, dem sich die Individuen anpassen müssen. Ein wichtiger Begründungsbereich ist die Ökonomie, die aber vermittelt über die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse eingeführt wird. Das Individuum steht auch ansonsten klar im Mittelpunkt des Europarat-Konzeptes. Seine individuellen Bedürfnisse werden als Begründung für die Notwendigkeit der Veränderung angegeben, und Zielen wie der ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Es geht dem Konzept des Europarates zentral um die Frage: „How can each individual be brought to organise his own progress?“ (S. 13). Chancengleichheit unter den Menschen wird dabei als zentraler Eckfeiler benannt und angestrebt.“ (Kraus 2001, S. 61f.).

Das Konzept des Europarats ist ein bildungspolitisches Programm, das Forderungen nach Veränderungen des Bildungssystems in Europa formuliert und begründet, jedoch nicht konkrete Realisierungsschritte beschreibt. Die bildungspolitischen Ausführungen überwiegen auch stark die didaktischen. Diese sind vergleichsweise allgemein gehalten und heben individuelle Selbstverantwortung, Selbstwahl sowie Selbstbildung hervor und betonen sowohl die Notwendigkeit individueller Freiräume als auch die Notwendigkeit leistungsfähiger Bildungsinstitutionen und Lernstrukturen.

Das Konzept des Europarats zielt auf eine umfassende Ausweitung des Bildungswesens mit qualitativ verbesserten – d.h. in erster Linie flexibilisierten und individualisierten – Lernmöglichkeiten. Im Fokus des Konzepts steht jedoch der Erwachsene: „By definition, an adult is one who exercises his ability to create, and at the same time, his responsibility, both factors which contribute to his personal fulfilment.“ (zitiert nach Kraus a.a.O., S. 64) Auch vier Jahre später heißt es in der schon zitierten Veröffentlichung des Sekretariats des Europarats zur Vorbereitung der 9. Sitzung der europäischen Bildungsminister 1975: „The democratisation of education which the application of the principle of permanent education would bring out only results if the material conditions of adult education were improved.“ (Council of Europe 1975, S. 30)

1.1.2 UNESCO: Learning to be. The world of education today and tomorrow (“Wie wir leben lernen”) - Faure-Bericht (1972)

Dieser Text stellt den Bericht einer internationalen Expertenkommission dar, die 1971 von der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) unter Leitung des ehemaligen französischen Erziehungs- und Premierministers Edgar Faure eingesetzt wurde.

Die Kommission hatte den Auftrag, „...eine kritische Bilanz der Bildungssituation weltweit zu ziehen und politische Leitlinien und Prioritäten für eine Strukturreform zu finden.“ (Gerlach a.a.O., S. 26) Die Kommission arbeitete unabhängig, ging aber von vier grundsätzlichen Positionen der UNESCO aus, die der Kommissionsvorsitzende in seinem Begleitschreiben an den Generalsekretär der UNESCO formulierte (vgl. UNESCO 1972, S. Vf.):

1. die Annahme der Existenz einer internationalen Gemeinschaft,
2. der Glaube an die Demokratie,
3. die Annahme, dass Entwicklung die volle Entfaltung des Menschen zum Ziel habe und
4. die Annahme, dass nur globale und „lifelong education“ dem „ganzen“ Menschen über die ganze Lebensspanne ermöglichen könne, „learn to be“.

Entsprechend den allgemeinen politischen Zielen der UNESCO als Unterorganisation der United Nations (UN), „durch internationale Zusammenarbeit auf den Gebieten Erziehung, Wissenschaft und Kultur zu Frieden, Gerechtigkeit und Achtung der Menschenrechte beizutragen“ (Reuter 1999, S. 1) entwirft der umfangreiche Bericht von mehr als 300 Seiten das Bild einer entwickelten demokratischen und humanen Gesellschaft, die als „Lerngesellschaft“ bezeichnet wird, in der Verantwortlichkeit Pflicht ersetze:

„In this light, tomorrow's education must form a co-ordinated totality in which all sectors of society are structurally integrated. It will be universalised and continual. From the point of view of individual people, it will be total and creative, and consequently individualised and self-directed. It will be the bulwark and the driving force in culture, as well as in promoting professional activity. This movement is irresistible and irreversible. It is the cultural revolution of our time.“ (UNESCO 1972, S. 163)

Mit großer Emphase stellt der Bericht die Mission einer Lerngesellschaft dar, in der die Lernenden als Erwachsene in der Education Permanente selbstbestimmt und initiativ ihre Lernentscheidungen treffen und diesen durchaus auch selbstorganisiert nachgehen. Der „neue Mensch“ in der Bildungskonzeption des Faure-Berichts „zeichnet sich gerade nicht durch einen inhaltlich bestimmten Wissenskorporus aus, sondern durch persönliche Dispositionen, Fähigkeiten und Eigenschaften.“ (Kraus a.a.O., S. 79)

Der Faure-Bericht „wird vielfach als das wichtigste internationale Bildungsreform-Dokument der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts angesehen, es hat allerdings in Deutschland nicht die gleiche Bedeutung gefunden wie in vielen anderen Ländern.“ (Dohmen 1996, S. 15) Ein Grund dafür liegt sicherlich in der globalen Zielsetzung des Berichts und in seiner betont gesellschaftspolitischen Ausrichtung. Die weltweiten Zielsetzungen der UNESCO legten die Betonung einer grundlegenden Elementarbildung nahe; diese galt in dem Jahrzehnt der bundesrepublikanischen Bildungsreform 1965–1975 jedoch nicht als primäres Problem. Ähnliches gilt für die starke gesellschaftspolitische Ausrichtung des Berichts und der vielfach betonten Bedeutsamkeit der Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten über die bereits bestehenden Bildungsinstitutionen hinaus für eine entwickelte demokratische Gesellschaft. Obwohl es in Folge der Studentenbewegung in der

Bundesrepublik durchaus Auseinandersetzungen über eine etwa nur formale statt einer realisierten Demokratie gab, wurde dies vielfach eher für ein Problem der Dritten Welt gehalten.

Wenn über den Faure-Bericht gesagt worden ist, „durch alle bildungsreformato- rischen Vorschläge ziehe sich das Prinzip des lebenslangen Lernens wie ein roter Fa- den“ (Knoll 1983, S. 281), so wurden um 1970 herum auf dem Höhepunkt von poli- tischer Planung und Bildungsplanung Schule, Hochschule, Berufsbildung und Wei- terbildung in der Bundesrepublik eher segmentiert diskutiert und versuchten auch als je eigener Bildungsbereich möglichst weitgehend vom Reformklima in der Bun- desrepublik zu profitieren. Wahrscheinlich trifft das Urteil zu: „Nirgends sonst ist seither so konsequent Schul- und Erwachsenenbildung zusammengesehen worden, und zwar nicht nur als organisatorisches, sondern vor allem auch als inhaltliches Problem.“ (Knoll 1983, S. 281) Jedoch wurden Schule und Erwachsenenbildung da- mals sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und politisch getrennt behandelt. Dies wird auch verständlich angesichts des Sachverhalts, dass Erwachsenenbildung / Weiterbildung um 1970 erstmals in der Bundesrepublik zu einem bildungspolitisch relevanten Gegenstand wurde. Schließlich wird auch eine Rolle gespielt haben, dass die in den siebziger Jahren zunehmend pragmatisch geführte bildungspolitische De- batte sich wenig von dem visionären Tenor des Faure-Berichts betroffen fühlte. Auch wenn der Bericht eine Reihe von Umsetzungsvorschlägen zugunsten von Lifelong Education und internationale good-practice-Beispiele enthält, so strahlt er doch angesichts seines globalen Anspruchs etwas Utopisches aus. Letztlich ist der Faure- Bericht eher ein – wenn auch imponierendes – gesellschaftspolitisches, denn ein im engeren Sinne bildungspolitisches Dokument.

1.1.3 OECD/CERI: Recurrent Education - A Strategy for lifelong Learning. Paris (1973) (Deutsche Ausgabe: Ausbildung und Praxis im perio- dischen Wechsel. Bonn, KMK, o.J.)

Bezog sich das Konzept des Europarats von 1971 noch stark auf die Erwachse- nenbildung, so wurde „Recurrent Education“ als ein Organisationsprinzip lebens- langen Lernens entwickelt, „das alle Bildungsbereiche jenseits der Pflichtschule und alle Bildungsinstitutionen außer dieser einschließt.“ (Schütze 1982, S. 55) Es geht von der engen Verknüpfung von Bildungssystem und Gesellschaftsstruktur aus. Dies hängt auch damit zusammen, dass die OECD („Organisation of Eco- nomic Cooperation and Development“) vor allem zugunsten ökonomischer Ziele gegründet worden war und in erster Linie auf das Wachstum von Weltwirtschaft und Welthandel zielte. „Recurrent Education“ ist charakterisiert als ein Konzept, das die Streuung von Bildung und Ausbildung über die gesamte Lebensdauer der Individuen im periodischen Wechsel mit anderen Aufgaben und Aktivitäten des Lebens vorsieht, insbesondere mit dem Beruf.

Das Konzept strebt in einem umfassenden Sinne Chancengleichheit in Bildung und Gesellschaft an. Es zielt auf die Gleichheit der Bildungschancen, die das her- kömmliche Bildungssystem nicht erreichen könne, es versucht 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. Entsprechend der politischen Zielsetzung der OECD wird das Konzept jedoch aus bildungsökonomischen Zielsetzungen gespeist: es soll zu höherem Wirtschaftswachstum beitragen und als „an alternative of the ever-lengthening period of continuing education for youth“ wirksam werden.

„There are many reasons for moving in this direction. First, educational expansion has not played the role in social equality that was foreseen. Second, some form of continuing or permanent education is indispensable in societies where social and economic change calls for continuing social and occupational adjustment by individuals. Third, the divorce of formal education from learning by experience, which has typified most educational systems, is making some form of 'deschooling' for a necessity. Finally, recurrent education would reduce the gap between the educational opportunities now given to young people and those from which the older generations have benefited.“ (CERI 1973, S. 5)

Dieses Zitat zeigt die Ansprüchlichkeit des OECD-Konzepts. Seine Realisierung erforderte zum einen die Veränderung des Bildungssystems zugunsten einer engen Kooperation von beruflicher Aus- und Weiterbildung, von allgemeiner Erwachsenenbildung, Hochschulbildung mit wechselseitigen Durchlässigkeiten und Anerkennungen sowie der Verzahnung von formalen, nicht-formalen und informellen Lerngelegenheiten. Vor allem – und dies unterscheidet dies Konzept von allen anderen des Lifelong Learning – wäre seine Realisierung an enge Kooperationen von Bildungs- und Beschäftigungssystem gebunden gewesen. Der Wechsel vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem und umgekehrt hätte unproblematisch und „ungefährlich“ für die jeweiligen Beschäftigungsverhältnisse vonstattengehen müssen. Dass die Beteiligungsquoten am gesetzlich eingeführten Bildungsurlaub auch in den Bundesländern, in denen dieses Anspruchsrecht seit 30 Jahren besteht, unter 5 % der Anspruchsberechtigten geblieben ist, zeigt, wie prekär dieses Verhältnis vor allem seit Bestehen der hohen strukturellen Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik geblieben bzw. geworden ist. Zudem schlug diesem Konzept von Anfang an eine starke Skepsis von Bildungspolitik, -verwaltung und Wissenschaft entgegen (vgl. Schütze a.a.O., S. 61). Vielfach wurde vermutet, dass die intendierte Verkürzung der Erstausbildungszeit – ermöglicht durch ständiges Weiterlernen über die Lebensspanne hinweg – nicht zu einer Erweiterung der Lernchancen, sondern vielmehr zu deren Rationierung führen werde. Die Realisierung dieses OECD-Konzepts hätte nicht nur Änderungen von Bildungspolitik und Bildungssystem erfordert, sondern auch von Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik. Diese Hürden waren zu hoch, die Skepsis demgegenüber zu groß und deshalb die politische Unterstützung nur partiell und insgesamt gering: das Konzept wurde in dieser 1973 veröffentlichten Form schließlich nicht weiter verfolgt.

Ab Mitte der siebziger Jahre wurden das Konzept und die mit ihm verbundenen Ideen und Ansätze durch die wirtschaftliche Rezession von der politischen Tagesordnung verdrängt. „Auf den Boom der Nachkriegs- und Wiederaufbaujahre folgte Mitte der sechziger Jahre die erste deutliche Rezession. Den neuen Aufschwung stoppte 1973 die erste Ölkrise. Die folgenden kurzen Konjunkturzyklen endeten Anfang der achtziger Jahre in einer neuen Rezession, verursacht durch die Weltmarktsituation und die zweite Erdölkrise. Ein überraschender Preisver-

fall am Erdölmarkt, dazu ein kräftiger Wiederanstieg des Dollarkurses begünstigten Mitte der achtziger Jahre einen neuen, moderaten Aufschwung.“ (SPIEGEL-Dokumentation 1987, S. 36) Als das Konzept dann in den neunziger Jahren wieder politisch diskutiert wurde, geschah dies in einem gegenüber den siebziger Jahren stark veränderten Kontext. Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit, um diese zu bekämpfen, standen nun im Vordergrund gesellschaftspolitischer Konzepte.

1.1.4 Europäische Union (EU): Lehren und Lernen.

Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung)(1995)

Nachdem die Europäische Kommission der Europäischen Union 1994 ein Weißbuch mit dem Titel „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ herausgegeben hatte, veröffentlichte sie 1995 ein zweites mit dem Titel „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.“

Dass sich das zweite Weißbuch stark auf das erste bezieht, wird durch die enge Verknüpfung von Lernen, ökonomischem Prozess und Beschäftigung deutlich. So thematisiert bereits der erste Satz der Einleitung des Weißbuchs das Problem, auf das im Folgenden „Lernen“ weitgehend fokussiert wird: „Seit mehreren Jahren wird in Europa vergeblich versucht, die Arbeitslosigkeit abzubauen.“ (EU 1995, S. 5)

Das „Weißbuch“ besteht aus zwei Teilen: im ersten Teil werden „Die drei großen Umwälzungen“ thematisiert: Die Informationsgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft und die wissenschaftlich-technische Zivilisation. „Auf der Folie dieses Szenarios werden Antworten auf die damit verbundenen „Herausforderungen“ gegeben: Förderung der Allgemeinbildung und die Entwicklung der Eignung zur Beschäftigung. Abschließend werden im ersten Teil „Wege in die Zukunft“ (S. 44) entworfen, die allgemein im Ende der Grundsatzdebatte und in größerer Flexibilität gesehen werden.“ (Kraus a.a.O., S. 66) Auf diesen Teil folgt ein zweiter Teil, der „Aktionsleitlinien“ zum „Aufbau der kognitiven Gesellschaft“ skizziert. Zu deren Umsetzung werden fünf allgemeine Ziele genannt:

- „Die Aneignung neuer Kenntnisse ist zu fördern.
- Schule und Unternehmen sollen einander angenähert werden.
- Die Ausgrenzung muss bekämpft werden.
- Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen.
- Materielle und berufsbildungsspezifische Investitionen sollen gleich behandelt werden.“ (EU 1995, S. 46f.)

Das Weißbuch skizziert eine kognitive Wissensgesellschaft, die in erster Linie auf Förderung und Sicherung von Beschäftigung und Erwerbsfähigkeit zielt. Der Text suggeriert, dass in der kognitiven Gesellschaft das lebenslange Lernen bereits Realität sei. Dafür werden vor allem zwei Notwendigkeiten angegeben: Erstens

müsse die Europäische Union ständig ihre wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit steigern und deshalb „in das allgemeine Bildungswesen investieren, um das Niveau der Berufsbildung und der Qualifikation der Arbeitnehmer und sämtlicher Erwerbstätigen durch die Erstausbildung und die Förderung der lebenslangen Weiterbildung anzuheben.“ Zweitens stehe diesen wirtschaftlichen Zwängen das soziale Gebot der Vermeidung sozialer Spaltung gegenüber. „Im Laufe der vergangenen Jahre hat sich die soziale Ausgrenzung in Europa ausgeweitet. Auf die Folgen dieser Situation, die sich jeder leicht ausmalen kann, brauchen wir nicht ausführlich einzugehen.“ (EU 1995, S. 40)

Der Text bezieht sich sehr stark auf den ökonomischen Prozess und den Arbeitsmarkt. Er fordert verstärkte „Investitionen in das Humankapital“ und eine veränderte steuerliche Behandlung von Bildungsausgaben: „... so könnte ein Teil der Ausgaben für Berufsbildung und Arbeitsentgelt während des Ausbildungszeitraums als abschreibungsfähige immaterielle Anlagewerte behandelt und auf das Bilanzkonto übertragen werden.“ (S. 65) Das Weißbuch behandelt Bildung und Lernen mit großer Priorität als berufliche Bildung und diese wiederum als „Humankapital“ und dementsprechend als Beitrag zu Beschäftigung und Wachstum. Insofern kann dieses Weißbuch mit der Skizzierung einer „kognitiven Gesellschaft“ als Ergänzung zum 1993 veröffentlichten Weißbuch „Wachstum, Wettbewerb und Beschäftigung“ gewertet werden. Dies gilt auch da, wo das Weißbuch zur Bekämpfung der Ausgrenzung aufruft. Diese wird durchaus als Prozess der sozialen Gefährdung und Marginalisierung dargestellt, meint aber Ausgrenzung von Beschäftigung und fordert deshalb die Anhebung des allgemeinen Qualifikationsniveaus zu Gunsten von „Beschäftigungsfähigkeit“. Wie das vorangegangene Weißbuch ist auch dieses eher wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch, denn bildungspolitisch inspiriert.

1.1.5 OECD: Lifelong Learning for all (1996)

Bei diesem Text handelt es sich um den Vorbereitungstext für das vierte Treffen des „OECD Education Committee at Ministerial Level“ im Januar 1996 in Paris (vgl. Gerlach a.a.O., S. 102). Er besteht aus einer Diskussionsskizze, einem bildungspolitischen Kommuniqué und einem Background-Report von ca. 220 Seiten. Letzterer enthält Strategien zur Realisierung des lebenslangen Lernens mit einem statistischen Anhang.

Das Kommuniqué der Bildungsminister skizziert die fortschreitende technologische, wissenschaftliche, ökonomische sowie soziale Dynamik.

„Fortschreitende Globalisierung, höheres Durchschnittsalter der Bevölkerung, wachsende kulturelle und ethnische Unterschiede sowie veränderte Arbeitsstrukturen bilden die Voraussetzungen für eine wachsende Bedeutung von Wissen und Fertigkeiten. Die Zukunftsperspektiven von Lerngesellschaften („Learning Societies“) mit gleichen Bildungschancen und hoher qualitativer Bildung erfordern besonders vor dem Hintergrund gegenwärtiger hoher Arbeitslosigkeit und verbreitetem Analphabetentum in den OECD-Ländern ein Überdenken der Effizienz vorhandener Strukturen und Programme nationaler Bildungssysteme“ (Gerlach a.a.O. S. 102f.).

Das nun von der OECD verfochtene Konzept lebenslangen Lernens bricht mit dem 1973 vertretenen. Im Kapitel „From recurrent education to Lifelong Lear-

ning“ heißt es: „The notion that work ought to be alternated on a sporadic basis with formal education has been replaced by strategies to promote learning while working and working while learning“ (zitiert nach Kraus a.a.O., S. 100). „Als die drei fundamentalen Ziele des lebenslangen Lernens werden „personal development“, „social cohesion“ und „economic growth“ (alle S. 87) benannt, die sich auch als immer wieder erwähnte Aspekte durch das gesamte Lifelong-Dokument ziehen. Mit der Möglichkeit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, sozialem Zusammenhalt und Wirtschaftswachstum sind die drei Orientierungslinien gegeben: Individuen, Gesellschaft und Ökonomie, denen sich die im Laufe des Textes aufgeführten Zielvorstellungen wie beispielsweise Demokratie (S. 102), Chancengleichheit (S. 91), Effektivität und Effizienz des Bildungsbereichs (S. 245) oder auch die Entwicklung von Humankapital (S. 39), Flexibilität (S. 185) und Toleranz (S. 101) zuordnen lassen“ (Kraus a.a.O., S. 101).

Bei den Realisierungsvorschlägen für Lifelong Learning in diesem OECD-Konzept fällt auf, dass in erster Linie die Schule und ihre Lehrenden genannt werden. Gegenüber der Schule werden eine Vielzahl von An- und Änderungsforderungen formuliert, damit das lebenslange Lernen realisiert werden könne. „Trotz der für das Bildungswesen als zentral angesehenen Prinzipien wie Flexibilität und Durchlässigkeit, wird der Erwerb der wichtigsten Fähigkeiten, die für das lebenslange Lernen grundlegend sind, dennoch in der Jugendphase verortet. Vor allem die Schule solle die Grundlagen für das Lebenslange Lernen vermitteln“ (Kraus a.a.O., S. 102). Zwar sollen konventionelle Unterrichtsformen durch selbstgesteuertes Lernen teilweise ersetzt werden und schulische Lernprozesse in Zukunft lernendenzentriert statt lehrendendefiniert sein – wobei die Neuen Medien eine wichtige Rolle spielen und den Lernenden neue Selbstwahlchancen beim Lernen eröffnen sollen. Die Lehrenden sollen von Unterrichtenden mehr zu Managern von Lern- und Sozialisationsprozessen der Lernenden werden. Neben den Institutionen der Kinder- und Jugendbildung werden dem Arbeitsmarkt und den Regierungen Funktionen bei der Realisierung von Lifelong Learning zugeschrieben. Plädiert wird für vorschulische Bildungseinrichtungen und für die Vollzeitschule als Lerninstitution in der Jugendphase. Die Schule solle sich mit dem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld vernetzen; durch enge Verbindungen zwischen Schule und Arbeitsmarkt sollen die Grenzen zwischen Erziehungs- und Beschäftigungssystem fließend werden. Die Regierungen sollen Rahmenbedingungen zu Gunsten von Lifelong Learning schaffen und die Grundlagen für die Realisierung von Lifelong Learning in der Gesamtgesellschaft sichern.

Dass in diesem Konzept als Bildungsinstitutionen nur vorschulische und schulische Einrichtungen thematisiert werden, ist sehr erstaunlich, denn das Konzept bezieht sich explizit auf die OECD-Länder. Fast alle dreißig Mitgliedstaaten der OEDC sind Industrieländer; höchstens Mexiko kann als „Schwellenland“ gelten. Zwar gehört es zu den Zielen der OECD, nicht nur in ihren Mitgliedsländern, sondern auch in den Entwicklungsländern das Wirtschaftswachstum zu fördern. Diese werden in dem Dokument im Unterschied zu Texten der UNESCO jedoch nicht thematisiert und damit auch nicht Aufgaben der Elementarbildung. Wenn Lernen nach der Schule in „Lifelong Learning for all“ angesprochen wird, dann ist

von autonomen Lernenden die Rede, jedoch nicht von Institutionen oder Aufgaben der Erwachsenenbildung. Ebenso spielen die Universitäten in dem Text kaum eine Rolle. Er lässt sich verstehen als grundlegende Aufforderung an die Mitgliedsländer der OECD, ihre Schulen zu modernisieren und unter Einschluss des selbstorganisierten Lernens als Initiatoren von Lifelong Learning zu organisieren.

1.1.6 Deutsche UNESCO-Kommission: Delors-Bericht. Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied (1997)

Auch bei diesem Text handelt es sich wie beim Faure-Bericht von 1972 um den Bericht einer international zusammengesetzten Kommission, die im Auftrag der UNESCO unter Leitung des ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jaques Delors (deshalb auch Delors-Bericht) angesichts zunehmenden globalen Wandels der Frage nachgehen sollte, „What kind of education do we need for what kind of society of tomorrow?“ (zitiert nach Gerlach a.a.O., S. 116).

Damit wird bereits deutlich, dass der Delors-Bericht ähnlich wie der Faure-Bericht eine weitaus größere inhaltliche Spannbreite als das „Weißbuch“ von 1995 der Europäischen Kommission aufweist. Er ist nicht nur auf Europa bezogen, sondern formuliert globale Ansprüche an die „Bildung für das 21. Jahrhundert“, „als notwendige Utopie“ (S. 11), denn: „Das Schicksal des einzelnen Menschen wird heute auf einer Weltbühne entschieden – ob uns das gefällt oder nicht. Das Netz wirtschaftlicher, wissenschaftlicher, kultureller und politischer Verflechtungen wird immer enger geknüpft“ (S. 31). Inhaltlich-konzeptionell verengt der Bericht Bildung nicht auf seinen Wert als „Humankapital“, sondern Bildung müsse den Menschen helfen „durch ein besseres Verständnis der Welt sich selbst und andere zu verstehen.“ Dabei zielt der Bericht auf „Bildung“ und nicht nur auf Wissen und eine „Wissensgesellschaft“.

„Wissen erwerben ist der erste Schritt, die zunehmende Komplexität globaler Ereignisse besser zu begreifen und die daraus resultierende Unsicherheit abzubauen. Der nächste Schritt wäre, zu lernen, Fakten im richtigen Kontext zu sehen und dem Informationsfluss kritisch zu begegnen, um dann zu einem eigenen Urteil zu kommen. Hier ist Bildung mehr denn je unersetzbar. Sie fördert ein echtes Verständnis der Ereignisse, das über die stark vereinfachende und manchmal verzerrte Darstellung der Medien hinausgeht. Vor unseren Augen entsteht eine turbulente und sich wandelnde Welt. Bildung muss jedem helfen, Bürger dieser Welt zu werden.“ (S. 40)

Nach den „Perspektiven“ beschreibt der Bericht in einem zweiten Teil „Prinzipien“, und zwar als „die vier Säulen der Bildung“:

„Lernen, Wissen zu erwerben, das heißt, die Möglichkeiten erlernen, verstehen zu können; Lernen, zu handeln, um in der Lage zu sein, im eigenen Umfeld kreativ arbeiten zu können; Lernen, zusammen zu leben, um an allen menschlichen Aktivitäten teilnehmen zu können und mit anderen zusammen zu arbeiten; und Lernen für das Leben als wesentlicher Folgeschritt. Natürlich bilden diese vier Wege des Wissens ein Ganzes, da es viele Berührungspunkte, Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen ihnen gibt.“ (S. 73)

Um diese Komplexität von Bildung zu sichern, ist nach Meinung der Kommission lebenslanges Lernen als „lebenslanger Prozess“ notwendig. Da das in der Erstausbildung gelernte und erworbene Know-how immer schneller veraltet, sei „die

Entwicklung fortlaufender beruflicher Weiterbildung notwendig.“ Lebenslanges Lernen greife jedoch weiter:

„In einer Welt, in der immer schnellere Veränderungen und eine rapide Globalisierung das Verhältnis des Einzelnen zu Zeit und Raum grundlegend neu bestimmen, hilft lebenslanges Lernen den Menschen, ihr Schicksal selbst zu bestimmen. ... Lebenslanges Lernen kann ... zum Mittel werden, ein Gleichgewicht zwischen Lernen und Arbeiten herzustellen und sich auf eine Vielzahl verschiedener Berufe einzustellen und somit eine aktive Rolle als Bürger einzunehmen.“ (S. 86)

Wie das lebenslange Lernen didaktisch zu realisieren sei, führt auch dieser Bericht nicht aus, dafür ist er auch zu eindeutig ein internationales Dokument der Gesellschafts- und Bildungspolitik. Immerhin gibt er jedoch im dritten Teil – „Orientierungslinien“ – Hinweise auf die Organisation der Stufen und Organisationen der lebensbegleitenden Bildung. Dabei plädiert der Bericht durchweg nicht nur für den Ausbau des Bildungswesens, sondern auch für die Entwicklung neuer Bildungsangebote und -modelle. So müsse eine Grundbildung hoher Qualität für das Kind und jeden Erwachsenen gesichert werden, denn diese sei „eine unverzichtbare Eintrittskarte ins Leben“ (S. 101). Sekundarbildung solle im Kontext einer lebenslangen Bildung mit drei Hauptprinzipien verknüpft werden: „Vielfalt an Kursangeboten, wachsende Bedeutung des Wechsels zwischen Lernen, Arbeiten und sozialen Diensten und Steigerung der Lernqualität“ (S. 109). Neben einem Plädoyer zu Gunsten von Berufsberatung geht der Bericht dann insbesondere auf die Bildungsaufgaben der Hochschulen ein: „Es sind in aller erster Linie die Universitäten, die alle traditionellen Funktionen in sich vereinen, die mit der Erweiterung und Weitergabe von Wissen in Verbindung gebracht werden: Forschung, Innovation, Lehre, Ausbildung und Weiterbildung“ (S. 114). Universitäten seien „die lebendige Vorratskammer des menschlichen Erbes“ (S. 116), die als Herberge unterschiedlicher Disziplinen und durch ihre intensiven internationalen Kontakte es jedem ermöglichen, „der Enge der eigenen Kultur zu entfliehen“ (ebd.). Sie müssten sich zur „offenen“ Universität entwickeln und Fernstudien sowie variable Studiengänge anbieten“ (ebd.).

Obwohl der Bericht mit großer Emphase Notwendigkeit und Chancen Lebenslangen Lernens vertritt, ist auffällig, dass es unter „Orientierungslinien“ ein Kapitel „von der Grundbildung bis zur Universität“ und eines „Lehrer auf der Suche nach neuen Perspektiven“, aber keines zur Erwachsenenbildung gibt. Der Bericht zeigt eine starke bildungspolitische Fokussierung auf Schule, Berufsausbildung und Universität bei weitgehender Ignoranz gegenüber der Erwachsenenbildung als Teil des Bildungswesens. Dies scheint eine Folge der starken Berücksichtigung der Bildungsprobleme in den Entwicklungsländern zu sein, die einen Ausbau der Grundbildung und der Universitäten als Produzenten wissenschaftlicher Erkenntnis mit internationaler Vernetzung und deshalb auch der Chancen der internationalen Kooperation nahe legen.

So wird dann im Kapitel „Wissenschaftliche und finanzielle Entscheidungen“ aus einem Bildungskonzept der Weltbank zitiert:

„Eine effiziente, gerechte und nachhaltige Verteilung neuer öffentlicher Bildungsinvestitionen würde sehr helfen, den heutigen Herausforderungen an das Bildungssystem gerecht zu werden. Effizienz wird erreicht, indem man dort öffentliche Gelder investiert, wo sie die höchste Rendite erbringen – bei Bildungsinvestitionen ist das normalerweise die Grundbildung.“ (S. 147)

1.1.7 UNESCO: Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter (1997)

Wenn auch im „Delors-Bericht“ der UNESCO von 1997 zum lebenslangen Lernen Erwachsenenbildung keine Rolle spielte, so führte die UNESCO doch im gleichen Jahr die fünfte internationale Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA V) durch, bei der die „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter“ beschlossen wurde.

Dieser Text beschwört ebenfalls tiefgreifende globale und lokale Veränderungen:

„Sie zeigen sich in der Globalisierung der Wirtschaftssysteme, in der raschen Entwicklung von Wissenschaft und Technologie, in der Altersstruktur und Mobilität von Bevölkerungen und der Entstehung einer Informations- und Wissensgesellschaft. Darüber hinaus erlebt die Welt große Veränderungen in den Beschäftigungsstrukturen sowie zunehmende ökologische Krisen und Spannungen zwischen sozialen Gruppen, die sich über Kultur, Volksgruppe, Geschlecht, Religion und Einkommen definieren.“ (UNESCO 1998, S. 50)

Dies spiegelt sich auch im Bildungsbereich wider.

Als Reaktion auf die Dynamik dieser Veränderungen müsse die Demokratie gefestigt und deshalb das Lernumfeld gestärkt werden, um „lernende Gemeinschaften zu schaffen“, dass „Bewusstsein für Vorurteile und Diskriminierung in der Gesellschaft“ geschärft werden, „Anerkennung, Beteiligung und Verantwortlichkeit der Nicht-Regierungsorganisationen und lokale(r) Gruppen“ sowie „eine Kultur des Friedens, des interkulturellen Dialogs und der Menschenrechte“ gefördert werden (ebd., S. 51).

Die Agenda erhebt eine Fülle von Forderungen, die in Form der Selbstverpflichtung der teilnehmenden Nationen formuliert werden: So werden unter „Verbesserung der Rahmenbedingungen der Qualität des Lernens im Erwachsenenalter“ genannt:

- „Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Menschen ihrem Lernbedürfnis Ausdruck verleihen.“
- „Zugang und Qualität zu sichern.“
- „Schulen und Hochschulen für Erwachsene Lernende zu öffnen.“
- „Die Rahmenbedingungen für die Fortbildung von Erwachsenen- und Weiterbildungnern/innen zu verbessern.“
- „Den Stellenwert der Grundbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens zu erhöhen.“
- „Maßnahmen- und handlungsorientierte Forschungsarbeiten und Untersuchungen über die Erwachsenenbildung zu fördern.“
- „Die neue Rolle des Staates und der Sozialpartner anzuerkennen.“

Außerdem beschäftigte sich die UNESCO-Konferenz mit den folgenden Themen und formulierte zu diesen Forderungen und Selbstverpflichtungen:

- „Sicherstellung des universalen Rechts auf Alphabetisierung und Grundbildung,
- Förderung der Rechte von Frauen durch Lernen im Erwachsenenalter,
- Lernen im Erwachsenenalter in Bezug auf Umwelt, Gesundheit und Bevölkerungsentwicklung,
- Erwachsenenbildung, Kultur, Medien und neue Informationstechnologien,
- Lernen im Erwachsenenalter für alle: Das Potential unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen,
- Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernens im Erwachsenenalter,
- Intensivierung der internationalen Zusammenarbeit und Solidarität“ (ebd., S. 51).

Die Hamburger UNESCO-Konferenz von 1997 galt nicht dem allgemeinen Thema Lifelong Learning, sondern war wie die anderen seit 1949 durchgeführten internationalen Konferenzen über Erwachsenenbildung auf diese bezogen. „Es ging um eine Neuorientierung in der Erwachsenenbildung in der Perspektive des Lebenslangen Lernens, basierend auf dem partnerschaftlichen Miteinander von Regierungs-, Nicht-Regierungsorganisationen und dem privaten Sektor“ (UNESCO 2003).

Die von der Konferenz verabschiedete „Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter“ stellt nicht nur ein Plädoyer für Ausweitung und Neuorientierung der Erwachsenenbildung und eine Ergänzung zum Delors-Bericht der UNESCO (den sie zitiert) aus dem gleichen Jahr dar, sondern ist auch als Selbstverpflichtung der Konferenzteilnehmenden formuliert. An der Konferenz nahmen 1500 Delegierte aus 130 Mitgliedsstaaten teil, die unterschiedlichen kulturellen sowie ökonomischen Sphären angehörten und deren Bildungssysteme sich in sehr unterschiedlicher Verfassung sowie vor sehr unterschiedlichen Problemen befanden. Insofern handelt es sich bei diesem Text – ungeachtet des stilistischen Duktus einer Selbstverpflichtung der Konferenzteilnehmenden – vorrangig um ein Perspektivpapier, das – ergänzend zum Delors-Report – die Realisierung von Lifelong Learning weltweit mit Hilfe der Erwachsenenbildung unterstützen sollte.

1.1.8 Europäische Union: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel (2000)

Bei diesem Text handelt es sich um ein von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Jahre 2000 veröffentlichtes Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Es fußt auf dem Beschluss des Europäischen Rats auf der Tagung am 23./24.03. in Lissabon, mit dem sich die Union als „neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt“ setzte:

„Das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“

Im Rahmen eines Maßnahmenkatalogs zur Erreichung dieses Ziels wurde genannt: „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Reduzierung der Qualifikationsdefizite“ sowie „Aufwertung des lebenslangen Lernens als Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells“ (Europäischer Rat 2000, S. 8).

Das Memorandum postuliert „zwei gleichermaßen wichtige Ziele lebenslangen Lernens: Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (EU-Kommission 2000, S. 87).

„Sowohl Beschäftigungsfähigkeit als auch aktive Staatsbürgerschaft setzen voraus, dass man über ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die auf dem neuesten Stand sind und die es ermöglichen, am wirtschaftlichen und sozialen Leben teilzuhaben und einen Beitrag zu leisten“ (ebd.).

Der Text verweist auf den Beschluss des Europäischen Rats vom März des gleichen Jahres: Europa könne und müsse zeigen, dass es möglich sei, „ein dynamisches Wirtschaftswachstum bei gleichzeitiger Stärkung des sozialen Zusammenhalts zu erreichen.“ „Die lebenslange Weiterbildung“, hatte der Europäische Rat im März 2000 in Lissabon verkündet, „ist ein ganz wesentliches Mittel, um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigung weiterzuentwickeln“ (ebd.).

Beim lebenslangen Lernen würden sämtliche Lernaktivitäten als ein nahtloses, „von der Wiege bis zum Grab“ reichendes Kontinuum gesehen.

„Eine qualitativ hochwertige, bereits in frühester Kindheit ansetzende Grundbildung für alle ist ein unverzichtbares Fundament. Diese Grundbildung und die anschließende berufliche Erstausbildung sollten allen jungen Menschen die neuen Basisqualifikationen vermitteln, die in einer wissensbasierten Wirtschaft verlangt werden. Auch sollte sichergestellt sein, dass die jungen Menschen 'zu lernen gelernt' haben und dass sie eine positive Einstellung gegenüber dem Lernen haben“ (ebd., S. 89).

Dabei propagiert das Memorandum „formales“, „nicht-formales“ und „informelles“ Lernen als grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“, wobei der Begriff des „Lebensumspannenden Lernens“ die Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellen Lernen verdeutlichen soll.

Das Memorandum formuliert zum lebenslangen Lernen sechs „Grundbotschaften“:

1. „Neue Basisqualifikationen für alle.“
2. „Höhere Investitionen in die Humanressourcen.“
3. „Innovation in den Lehr- und Lernmethoden.“
4. „Bewertung des Lernens“, das heißt die Bewertungsmethoden von Lernbeteiligung und Lernerfolg sollten deutlich verbessert werden – „insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens.“
5. „Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung“. Damit ist gemeint, „für alle einen leichten Zugang sichern zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens“ (a.a.O., S. 96).

6. „Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen.“ Das meint: „Möglichkeiten für lebenslanges Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden zu schaffen und dabei ggf. IKT-basierte Techniken nutzen“ (a.a.O., S. 98).

Das Memorandum ist entsprechend seiner Entstehung klar auf Europa bezogen, behandelt das Thema Lifelong Learning dabei aber vergleichsweise komplex: Es nimmt dezidiert die Impulse des Europäischen Rats vom 23./24.03.2000 in Lissabon zu Gunsten von Beschäftigungsfähigkeit (employability) auf, vertritt jedoch ebenfalls die Botschaft von der aktiven Staatsbürgerschaft. Es appelliert an die Individuen, sich für ihre Bildung selbst verantwortlich zu fühlen und propagiert zugleich die Ausweitung der Ressourcen zu Gunsten von Bildung und Lernen. Es betont die Bedeutung lebenslanger Weiterbildung für Lifelong Learning, zugleich aber auch die von Grundbildung, Erstausbildung und einer positiven Einstellung gegenüber dem Lernen. Es wendet sich gegen mögliche Unterbewertungen von informellem und nicht-formalem Lernen, ohne diese jedoch als Kompensation für ungenügende formale Lernmöglichkeiten darzustellen, sondern vertritt die Komplementarität dieser drei Lernformen. Schließlich erklärt es mit politischem Realismus: „Umfassende Strategien für das lebenslange Lernen müssen die Mitgliedsstaaten erst noch entwickeln“ (a.a.O., S. 100).

1.1.9 The World Bank: Lifelong Learning and the global knowledge economy. Washington, D.C. (2003)

Bei diesem Text handelt es sich um den Bericht einer Autorengruppe unter Verantwortung der „International Bank for Reconstruction and Development“ (IBRD), die 1945 gegründet wurde und mit der 1960 gegründeten „International Development Association“ (IDA) die „Weltbank“ im Unterschied zur „Weltbankgruppe“ bildet. Gemäß dem Untertitel des Berichts „Challenges for developing countries“ befasst er sich mit den „challenges to education and training systems that the knowledge economy presents“ in „developing countries and countries with transition economies“ (World Bank 2003, S. XV). Der Bericht bedeutet zumindest in zweierlei Weise die Abkehr von bis dahin verfolgten bildungspolitischen Strategien der Weltbank:

„Die Hinwendung zum lebenslangen Lernen markiert das Einschlagen eines neuen bildungspolitischen Weges für die Weltbank. Sie löst sich damit von ihrem bisherigen Verständnis von Bildung, das auf einer Einzelbetrachtung der Bildungssektoren beruhte. Angesichts der sich entwickelnden globalen Wissensökonomie sei eine Befassung mit dem lebenslangen Lernen unausweichlich: „Lifelong Learning is becoming a necessity in many countries““ (a.a.o., S. XIII) (Schemmann 2006, S. 101).

Damit verbunden stellt der Bericht Lifelong Learning methods traditional learning models gegenüber:

Traditional learning	Lifelong Learning
The teacher is the source of knowledge.	Education are guides to sources of knowledge.
Learners receive knowledge from the teacher.	People learn by doing.
Learners work by themselves.	People learn in groups and from one another.
Tests are given prevent progress until students have completely mastered a set of skills and to ration access to further learning.	Assessment is used to guide learning strategies and identify pathways for future learning.
All learners do the same thing.	Educators develop individualized learning plans.
Teachers receive initial training plus ad hoc in-service training.	Educators are lifelong learners. Initial training and ongoing professional development are linked.
“Good” learners are identified and permitted to continue their education.	People have access to learning opportunities over a lifetime.

Tabelle 1: Differences between traditional and lifelong learning, Weltbank a.a.O., S. XX

Auch der Weltbank-Report propagiert nicht nur Lifelong Learning über die ganze Lebensspanne, sondern auch die Kombination von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen:

„A Lifelong Learning framework encompasses learning throughout the life cycle, from early childhood to retirement. It includes formal, nonformal, and informal education and training.

Formal education and training includes structured programs that are recognized by the formal system and led to approved certificates.

Nonformal education and training includes structured programs that are not formally recognized by the national system. Examples include apprenticeship training programs and structured on-the-job training.

Informal education and training includes unstructured learning, which can take place almost anywhere, including the home, community or workplace. It includes unstructured on-the-job training, the most common form of workplace learning” (a.a.O., S. 3).

Entsprechend dem Titel des Dokuments und den ökonomischen Prioritäten der Weltbank liegt diesem Konzept von Lifelong Learning ein „utilitaristisches Verständnis“ zu Grunde, das angeleitet von der Humankapitaltheorie immer wieder „auf den Zusammenhang von Humankapital und Wissen als Faktoren für das Wirtschaftswachstum“ verweist (Schemmann a.a.O., S. 101). Zwar wird auch auf soziale und gesellschaftspolitische Faktoren von Lifelong Learning eingegangen, jedoch „wird aber auch unmissverständlich deutlich, dass die Humankapitaltheorie nach wie vor als Bezugspunkt dominiert und generell ein utilitaristisches Verständnis von Bildung vorliegt“ (Schemmann a.a.O., S. 102).

Der Bericht zielt auf Bildungssysteme von Entwicklungs- und Schwellenländern: „The World Bank hopes that this report will encourage discussion with developing countries and countries with transition economies“ (World Bank, a.a.O., S. XV). Am Ende des Vorworts zum Bericht wird die zuständige Direktorin der Weltbank allerdings deutlicher: „Our lending program will undoubtedly involve operations to support countries efforts to transform their education systems to reflect a Lifelong Learning approach. This report provides a departure point for these continuing discussions.“ (ebd., S. XIV). Zweifellos verfügt die Weltbank „im Vergleich zu anderen inter- und supranationalen Organisationen ... mit ihren Krediten über ein Instrument, das die Übernahme von bildungspolitischen Orientierungen und Positionen durch die kreditnehmenden Staaten mehr oder weniger erzwingt“ (Schemmann a.a.O., S. 102). Hinzuzufügen ist allerdings „erzwingen könnte“, jedoch nicht „müsste“, denn bei der Priorität ökonomischer Ziele der Weltbank ist ungewiss, ob bildungspolitische Ziele ihre Kreditpraxis tatsächlich beeinflussen könnten. Auf jeden Fall stellt dieser Bericht ein starkes bildungspolitisches Signal der Weltbank gegenüber den Entwicklungs- und Schwellenländern dar.

1.1.10 Europäische Union: Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus

Hatte das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union vom Jahr 2000 realistisch erklärt: „Umfassende Strategien für das lebenslange Lernen müssen die Mitgliedsstaaten erst noch entwickeln“, so griff die Kommission der Europäischen Gemeinschaften diese Anforderung mit ihrer „Mitteilung“ „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ vom 23.10.2006 auf.

Die Kommission beklagt in dem Text, dass die meisten Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung nach wie vor weitgehend auf junge Menschen ausgerichtet seien und bei der Anpassung der Systeme an das Erfordernis des lebenslangen Lernens bislang nur begrenzte Fortschritte erzielt worden seien. Als öffentlichen und privaten Nutzen der Erwachsenenbildung postuliert die Kommission:

„die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, eine höhere Produktivität, qualitativ bessere Beschäftigungsmöglichkeiten, weniger Ausgaben für Arbeitslosenunterstützung, Sozialleistungen und vorgezogene Altersrenten, aber auch ein höherer sozialer Nutzen in Form einer stärkeren Teilhabe an der Gesellschaft, besserer Gesundheit und geringerer Kriminalität. Hinzu kommt, dass die Betroffenen zufriedener sind und sich stärker selbst verwirklichen können. Wissenschaftliche Untersuchungen über ältere Erwachsene bestätigen, dass diejenigen, die aktiv lernen, gesünder sind, so dass bei ihnen weniger Kosten für die Gesundheitsversorgung anfallen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 2 f.)

Der Text stellt eine Diskrepanz zwischen dem politischen Diskurs und der Realität des lebenslangen Lernens heraus und benennt als große Herausforderungen, mit denen die EU konfrontiert sei,

- die Wettbewerbsfähigkeit,
- den demographischen Wandel und
- die Notwendigkeit sozialer Eingliederung.

Deshalb sei es für die Mitgliedstaaten unerlässlich, „über ein effizientes, durch Strategien für lebenslanges Lernen gestütztes System der Erwachsenenbildung zu verfügen, das den Zugang der Teilnehmer zum Arbeitsmarkt und ihre soziale Eingliederung verbessert und sie auf ein aktives Altern vorbereitet. Die Systeme sollten so konzipiert sein, dass die Mitgliedstaaten Prioritäten definieren und deren Umsetzung überprüfen können.“ (ebd. S. 6)

Deshalb müssten im Folgenden

- Zugangsschranken beseitigt werden,
- die Qualität der Erwachsenenbildung bei Didaktik, Qualität der Lehrkräfte, Qualität der Anbieter und Qualität des Unterrichts sichergestellt werden,
- die Anerkennung und Validierung der Lernergebnisse gesichert werden,
- in ältere Bürger und Migranten investiert werden und schließlich Indikatoren und Benchmarks zur Sicherstellung verlässlicher Daten über die Erwachsenenbildung entwickelt werden.

Allerdings hebt die Kommission auch die Begrenztheit ihrer Anstrengungen hervor: „Die Zuständigkeit für die Erwachsenenbildung liegt bei den Mitgliedstaaten. Die Kommission hat die Aufgabe, sie bei ihren Anstrengungen zur Modernisierung ihrer Systeme zu unterstützen.“ (ebd. S. 11)

1.1.11 Europäische Union: Das Programm für lebenslanges Lernen

Die Europäische Union hat im gleichen Jahr ein eigenes Programm für lebenslanges Lernen verabschiedet, bei dem die Erwachsenenbildung jedoch die geringste Rolle spielt. Das Programm wurde durch Beschluss Nummer 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15.11.2006 als Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens für die Förderphase der EU von 2007-2013 ins Leben gerufen. Es wurde mit einem Budget von fast 7 Milliarden € ausgestattet und sollte vor allem dem europäischen Austausch von Lernenden und Lehrenden aller Altersstufen sowie der europäischen Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen dienen.

„Das allgemeine Ziel des Programms für lebenslanges Lernen besteht darin, durch lebenslanges Lernen dazu beizutragen, dass sich die Gemeinschaft zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft mit nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung, mehr und besseren Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt entwickelt, in der zugleich ein guter Schutz der Umwelt für zukünftige Generationen gewährleistet ist. Insbesondere soll das Programm den Austausch, die Zusammenarbeit und die Mobilität zwischen den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gemeinschaft fördern, so dass sich diese zu einer weltweiten Qualitätsreferenz entwickeln.“ (Amtsblatt der Europäischen Union L 327/45 vom 24.11.2006 (Art. 1 (2))

Neben den 27 EU-Staaten nahmen auch die Türkei, Norwegen, Island und Liechtenstein am Programm teil; seit 2011 auch die Schweiz und Kroatien. Das Programm unterteilte sich in vier Unterprogramme:

- Comenius für die Schulbildung,
- Erasmus für die Hochschulen,
- Leonardo Da Vinci für die berufliche Bildung und
- Grundtvig für die Erwachsenenbildung.

Ferner sollte mit einem Querschnittsprogramm gewährleistet werden, dass die Einzelprogramme in ihrer Wirksamkeit gestärkt werden. Dessen vier Schwerpunktaktivitäten konzentrierten sich auf politische Zusammenarbeit, Sprachen, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die wirksame Verbreitung und Nutzung von Projektergebnissen. Schließlich wurden noch mit dem Programm JEAN MONNET Lehr- und Forschungstätigkeiten sowie Diskussionen zum Thema des europäischen Integrationsprozesses an Hochschuleinrichtungen gefördert.

Eine von externen Gutachtern durchgeführte Zwischenevaluation für den Zeitraum 2007-2009 bescheinigte dem Programm für Lebenslanges Lernen einen erheblichen europäischen Mehrwert vor allem durch die politische Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den teilnehmenden Ländern und die Entwicklung einer europäischen Dimension in Bildung und Ausbildung sowie eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Anbietern von Bildung, die Veränderung von Strukturen und Praktiken von Bildungseinrichtungen sowie die Entstehung von neuen nationalen und multi-nationalen Mobilitätsprogrammen und die Schaffung eines europäischen Bürgersinns unter mobilen Lernenden. Allerdings seien im Bereich der Chancengleichheit weniger Fortschritte zu verzeichnen gewesen.

(www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2892/Report_LL_kurz.pdf)

Das bisherige Programm für Lebenslanges Lernen der EU wird mit Beginn des Jahres 2014 als Programm „Erasmus + für Bildung, Jugend und Sport“ fortgeführt. Es ist für die Förderphase 2014-2020 mit einem Budget von 14,8 Milliarden € ausgestattet, wobei 77,5 % auf Bildung und Ausbildung entfallen. Dabei werden die Namen zur Förderung unterschiedlicher Bildungssektoren beibehalten:

- Comenius (Schulbildung)
- Erasmus (Hochschulbildung)
- Leonardo Da Vinci (berufliche Bildung)
- Grundtvig (Erwachsenenbildung).

Ergänzt wird diese Struktur durch Programme für Sport und JEAN MONNET. Die zentralen Ziele des Programms sind

- Verbesserung von Schlüsselkompetenzen und Fertigkeiten,
- Stärkung der Qualität in den Bildungsbereichen und
- Förderung der internationalen Dimension. (www.eu-bildungsprogramme.info)

Nähere Informationen bietet der „Erasmus + Programmleitfaden“ (gültig ab dem 1.1.2014) (ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_de.pdf)

Mit dem Programm für Lebenslanges Lernen und dessen Nachfolgeprogramm „Erasmus +“ für die Förderperiode 2014-2020 hat die EU die programmatische Ebene zum Lebenslangen Lernen um Strategien zur operativen Realisierung der Programmatik erweitert.

1.1.12 Lifelong Learning als internationale bildungspolitische Leitformel/-idee

An den Entwicklungslinien in den internationalen Dokumenten zum Lifelong Learning fällt auf, dass alle dessen Notwendigkeit mit einer gewachsenen ökonomischen und gesellschaftspolitischen Dynamik begründen. In den Texten aus den 90er Jahren kommt der Verweis auf Globalisierungsprozesse hinzu. Damit wird bekräftigt, dass sich durch die fortschreitende Internationalisierung von Beschäftigung, Arbeitsteiligkeit und Kapitaleinsatz sowie durch technologischen Fortschritt die Taktzahl gesellschaftlicher Veränderungen deutlich erhöht habe, denen gegenüber nur durch ständiges Weiterlernen individuelle Handlungs- und gesellschaftliche Gestaltungsfähigkeit bewahrt werden könnten. D.h., einerseits wird in der internationalen Diskussion die nicht zu übersehende ökonomische und gesellschaftliche Dynamik mit einer gewissen Bedrohungs- und andererseits Lifelong Learning mit einer gewissen Sicherheitsattitüde versehen.

Als eher bedrohlich wird im Dokument des Europarats von 1971 die Spannung aus individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen sowie der gesellschaftliche und sonstige Wandel angesehen, von dem ein erhöhter Anpassungsdruck auf die Individuen ausgehe. Lifelong Learning könne angesichts dessen nicht nur zu Chancengleichheit unter den Menschen beitragen, sondern auch die Entstehung verantwortungsbewusster und glücksfähiger Menschen befördern. Die OECD beschwört 1973 nicht nur die Möglichkeiten von Lifelong Learning, die Gleichheit der Bildungschancen und damit Lebenschancen zu verwirklichen, sondern auch die Kluft zwischen Bildungs- und Arbeitswelt verringern zu können. Das Weißbuch der EU „Lehren und Lernen“ von 1995 skizziert gesellschaftliche Umwälzungen als Herausforderung und betont dem gegenüber Lifelong Learning als wirksames Instrument zur Förderung von Allgemeinbildung und Beschäftigungsfähigkeit. Die OECD beklagt 1996 Arbeitslosigkeit und Analphabetentum, hebt aber am Lifelong Learning die Fähigkeit zur Entwicklung der jeweils eigenen Persönlichkeit, zum sozialen Zusammenhalt und zum Wirtschaftswachstum hervor. Die EU warnt im Jahr 2000 vor mangelnder internationaler Konkurrenzfähigkeit und betont die Anforderungen einer wissensbasierten Wirtschaft. Dem gegenüber beschreibt sie Lifelong Learning als Strategie zu Gunsten von Beschäftigungsfähigkeit und aktiver Staatsbürgerschaft.

Die Weltbank schließlich erklärt Lifelong Learning zur Notwendigkeit angesichts einer globalen Wissensökonomie und kündigt an, diese Notwendigkeit auch mit Hilfe ihrer Kreditpraxis durchsetzen zu wollen.

Die Aussagen, wie Lifelong Learning zu realisieren sei, bleiben durchweg diffus. Der Delors-Bericht der UNESCO von 1997 erklärt die Entwicklung fortlaufender beruflicher Weiterbildung für notwendig, fordert eine Grundbildung von hoher Qualität und für die Sekundarbildung eine Vielfalt von Kursangeboten sowie den Wechsel von Lernen, Arbeiten, sozialen Diensten und die Steigerung der Lernqualität. Die OECD verfiel 1996 in „Lifelong Learning for all“ die Verbindung von Schule und selbstorganisiertem Lernen sowie von Schule und Arbeitsmarkt. Die UNESCO empfiehlt 1997 in ihrer Agenda für die Erwachsenenbildung, Schulen und Hochschulen für Erwachsene zu öffnen und die Voraussetzungen für Lifelong Learning in der Grundbildung zu verbessern. Das EU-Memorandum vom Jahr 2000 fordert ein Bildungskontinuum „mit der Grundbildung als Fundament“. Als pädagogisches Konzept forderte der Faure-Bericht der UNESCO von 1972, Lernen solle möglichst selbstbestimmt und selbstorganisiert erfolgen. Die internationalen Dokumente der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts vertreten demgegenüber explizit die Verbindung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen. Insofern weckten die neunziger Jahre international in großem Stil die Aufmerksamkeit gegenüber dem informellen Lernen als Quelle erweiterter Lernchancen. „More learning, less teaching“ fasste auf einer internationalen Tagung zur Hochschulweiterbildung in Bergen (Norwegen) im Jahr 2000 ein holländischer Wissenschaftler diese internationale Tendenz zusammen.

Generell verweist die internationale Programmatik zum Lifelong Learning auf die zunehmende Tendenz, Bildung nicht in weitgehend voneinander abgeschotteten Bereichen des Bildungswesens zu sehen und zu beschreiben, sondern aus vor allem gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen als ein biografisches Bildungskontinuum, zu dem alle Bildungsbereiche und alle -institutionen ihre Beiträge mit der Perspektive einbringen müssten, Lernen als eine lebenslange Haltung zu stabilisieren. Dies versucht die EU mit der Integration der bisherigen Teilprogramme zu Gunsten des lebenslangen Lernens im Programm Erasmus plus seit Beginn des Jahres 2014 stärker als bisher zu realisieren. Aufgrund der erhalten gebliebenen Diffusität des Begriffs Lifelong Learning ist allerdings auch bis heute eine mehr als ein Jahrzehnt alte kritische Einschätzung des Begriffs nicht widerlegt:

„Der Begriff des ‚lebenslangen Lernens‘ dient allerdings nicht nur als Substitutionsformel, sondern darüber hinaus auch als rhetorisches Fanal ‚technizistischer Bildungsreform‘, das in relativer Unbestimmtheit schwimmt und inhaltlich etwas meint, was sich bildungsinstitutionell nach Schule und Hochschule ereignet und zumeist auf den nachträglichen oder zusätzlichen Erwerb von formalen Qualifikationen gerichtet ist.“ (Knoll 1997, S. 29)

1.2 Nationale Programmatiken

Sie konnten bereits in der Einleitung lesen, dass in der Bundesrepublik über lange Zeit hinweg eine Gleichsetzung von Lifelong Learning als lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestand. Zwar erschien 1996 die im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erstellte Studie von Günther Dohmen „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“. Diese Studie beschäftigte sich jedoch sehr weitgehend mit den damals vorliegenden inter-

nationalen Entwürfen des lebenslangen Lernens und erhob zu Recht nicht den Anspruch, ein nationaler Entwurf der Idee vom lebenslangen Lernen zu sein.

Im Folgenden werden zwei nationale Konzepte lebenslangen Lernens vorgestellt.

1.2.1 Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“

Zumindest bei den bildungspolitischen Akteuren war in den achtziger Jahren ein Bewusstsein von einer zunehmenden Diskrepanz zwischen den gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten und Anforderungen an das Bildungssystem einerseits und der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des bundesrepublikanischen Bildungssystems andererseits vorhanden. Dieses führte Ende 1987 auf Antrag der damaligen Oppositionsfraktionen der SPD und der GRÜNEN zur einvernehmlichen Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ durch den Deutschen Bundestag. Die Kommission legte im Oktober 1990 ihren Schlussbericht vor, der zahlreiche unterschiedliche Empfehlungen und Begründungen von den Regierungsfractionen CDU/CSU und FDP einerseits und den Oppositionsfraktionen SPD und GRÜNE andererseits enthielt. Jedoch herrschte politisch Konsens darüber, dass

- Bildung und Ausbildung sowohl zur Entwicklung der Demokratie als auch zur Sicherung des nationalen Wohlstands und der allgemeinen Lebensbedingungen immer wichtiger würden,
- der Prozess der Bildungsexpansion und der Steigerung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus positiv zu bewerten sei und
- Weiterbildung sich neben zahlreichen anderen bildungspolitischen Forderungen nicht nur an Führungskräfte richten dürfe, sondern auch un- und angelernte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erreichen müsse.

„Dafür müssen schon in der Erstausbildung die Voraussetzungen hinsichtlich der Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen und der Fähigkeit zu selbstständigem Wissenserwerb gelegt werden.“ (Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ 1990)

Wenn auch lebenslanges Lernen nicht den Fokus der Kommissionsarbeit bildete, so finden sich doch im Schlussbericht Plädoyers zur Verzahnung von Grundbildung und Weiterbildung. Die Kommissionmehrheit postulierte:

„Fort- und Weiterbildung setzen aber eine allgemeine Grundbildung und eine berufliche Erstausbildung voraus, die so strukturiert sein müssen, dass die jeweiligen Weiterbildungserfordernisse auf diesen Grundlagen aufbauen können. Die allgemeine Grundbildung darf daher nicht auf berufliche Anforderungen hin instrumentalisiert und die berufliche Erstausbildung nicht zu sehr auf enggefaste berufliche Verwendungssituationen hin spezialisiert werden.“ (Deutscher Bundestag 1990, S. 50)

Die Kommissionminderheit plädierte für eine andere Verteilung von Lernzeiten auf das Leben. Die Voraussetzungen dafür seien allerdings, dass grundlegende Bildung und berufliche Erstausbildung so geartet seien, „dass weiteres Lernen in späteren Lebensphasen erfolgreich anschließen“ könne. Der Ausdehnung der Bildungszeiten könne entgegengewirkt werden, „wenn sie verbunden sind mit der einklagbaren Garantie für alle, lebenslang wieder Lernzeiten beanspruchen zu können.“ (ebd. S. 76)

Die Impulse der Enquete-Kommission verpufften jedoch angesichts der mit der deutschen Vereinigung auch im Bildungssystem aufgetretenen Integrationsprobleme.

„In der ersten Hälfte der neunziger Jahre überlagerten die mit der Transformation des DDR-Bildungssystems verbundenen Aufgaben die Probleme in Schule, Berufsausbildung und Hochschulen. Während in anderen Ländern grundlegende Veränderungen vollzogen wurden, beschränkte sich die deutsche (Bildungs-)Politik auf die mit der staatlichen Einheit verbundenen Herausforderungen. Die innerstaatliche Vereinigung folgte weitgehend den Bedingungen des mangelbesetzten westdeutschen „Modells“. Erst nach Abschluss der Transformationsphase etwa Mitte der neunziger Jahre stieg wieder die „Konjunktur“ bildungspolitischer Themen im öffentlichen Diskurs. Ausgangspunkt war die 1995 aufgenommene Debatte über die Probleme des „Standorts Deutschlands.“ (Fuchs, Reuter 2000, S. 13f.)

1.2.2 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (2004)

Der Bericht der BLK „Strategie für Lebenslanges Lernen“ wurde aufgrund eines Beschlusses der BLK aus dem Jahre 2002 von einer eingesetzten Ad-hoc-Arbeitsgruppe erarbeitet. Dabei sollten die Veränderungen aufgezeigt werden, die in den einzelnen Bildungsbereichen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Weiterbildung) notwendig sind, um lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiografie werden zu lassen. Wichtig war dabei der Kommission die verstärkte Nutzung und Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens sowie die Einbeziehung der Ergebnisse der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. (BLK 2004, S. 9)

Der im Jahre 2004 aufgrund dieses Beschlusses veröffentlichte Bericht, den die BLK in ihrer Sitzung am 05.07.2004 zustimmend zur Kenntnis genommen hat, definiert „Lernen“ „als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“ (BLK 2004, S. 5) Der Text verschränkt Lebensphasen des Menschen mit „Entwicklungsschwerpunkten“ des lebenslangen Lernens. Als Entwicklungsschwerpunkte werden benannt:

- Einbeziehung informellen Lernens
- Selbststeuerung
- Kompetenzentwicklung
- Vernetzung
- Modularisierung
- Lernberatung
- Neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens
- Chancengerechter Zugang.

Als Lebensphasen werden Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene und Ältere voneinander unterschieden und skizziert, in welcher Weise die Entwicklungsschwerpunkte in der jeweiligen Lebensphase relevant und zu realisieren seien.

Dieser Skizzierung liegt eine Umfrage zu Grunde, die bei Organisationseinheiten des Bundes und der Länder durchgeführt worden war und mit der „die Aktivitäten des Bundes und der Länder im Kontext Lebenslangen Lernens“ erhoben werden sollten. „Dabei“, hieß es in der Einleitung des Fragebogens, „kann es nicht darum gehen, alle Bildungsmaßnahmen zu erfassen, sondern nur solche Aktivitäten, die einen besonderen Beitrag zur Verwirklichung der Zielsetzungen des Lebenslangen Lernens leisten. Ziel ist es, die bildungspolitischen Aspekte aufzuzeigen, bei denen unbeschadet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Ländern und Bund im Hinblick auf Lebenslanges Lernen besteht.“ (BLK a.a.O., S. 40) Die Ergebnisse dieser Umfrage wurden bei der verschränkenden Darstellung der Entwicklungsschwerpunkte mit den einzelnen Lebensphasen berücksichtigt. Dies führt dazu, dass die Verknüpfung von „Leitlinien für Lebenslanges Lernen“ mit dem „Lernen in Lebensphasen“ im Bericht der BLK eine Mischung zwischen berichtenden und normativ fordernden Passagen darstellt.

Auffällig ist an diesem Text im Unterschied zu den internationalen Dokumenten zum lebenslangen Lernen, dass er keinerlei Forderungen und Begründungen zu Gunsten des lebenslangen Lernens enthält, vielmehr das lebenslange Lernen als nicht weiter zu begründende Notwendigkeit unterstellt. Programmatisch heißt es zu Beginn dieses Textes nur: „Ziel der Strategie „Lebenslangen Lernens“ ist es darzustellen, wie das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen angeregt und unterstützt werden kann. Lebenslanges Lernen bezieht alles formale, nicht- formale und informelle Lernen ein.“ (BLK a.a.O., S. 5)

Dafür geht dieser Text aber stärker als alle anderen, über die bisher berichtet wurde, auf Konzepte und Vorschläge zur Umsetzung des lebenslangen Lernens ein. Er propagiert nicht nur – wie das Memorandum der Europäischen Kommission – Lernen „von der Wiege bis zum Grab“, sondern skizziert fünf unterschiedliche Lebensphasen und beschwört für diese nicht nur die Notwendigkeit des Lernens, sondern beschreibt Entwicklungsschwerpunkte des Lernens, deren Realisierungsstand Indizien für die Verwirklichung des Lernens in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebensbereichen darstellen. Dabei wird durchgängig ein Konzept der vertikalen und horizontalen Vernetzung vertreten. Mit vertikaler Vernetzung ist das Zusammenwirken und das Aufeinanderbezogensein unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsphasen im Lebenslauf gemeint, mit horizontaler Vernetzung das Zusammenwirken unterschiedlicher Bildungsinstitutionen, Bildungsorte und Bildungsformen innerhalb einer Lebensstufe.

Allerdings können nicht alle Bildungsaktivitäten, die als Ergebnis der Umfrage bei Bund und Ländern angeführt werden, tatsächlich als Teil einer „Strategie lebenslangen Lernens“ verstanden werden. So werden Maßnahmen nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III genannt, die eher sozial- als bildungspolitisch induziert angesehen werden können, weil sie beispielsweise die Integration benachteiligter Jugendlicher in nachfolgende Ausbildungsgänge anstreben. Das heißt, sie zielen mehr auf eine „Reparaturfunktion“ gegenüber einer nicht erfolgreichen Bildungsphase als auf ein Kontinuum lebensbegleitenden Lernens. In ähnlicher Weise

wird in den Ergebnissen der Umfrage von der „Professionalisierung“ des Weiterbildungspersonals gesprochen, obwohl es sich um „trägerbezogene Fortbildungsangebote“ (BLK a.a.O., S. 61) handelt, oder es wird unkritisch von der „Bedeutung der Fortbildungsaktivitäten, also der Professionalisierung des Personals“ gesprochen. Nach den Begriffen der Berufssoziologie ist „Professionalisierung“ ein inhaltlich weitergehender Begriff als Verberuflichung. Hier handelt es sich jedoch nicht einmal um Verberuflichung, sondern um Fortbildung (vgl. Peters 2004). Es ließen sich noch andere Beispiele dafür finden, dass in der Deutung der Umfrageergebnisse Bildungsangebote zum Teil etwas gewaltsam als Beiträge zum „Lebenslangen Lernen“ interpretiert werden.

Jedoch ermöglicht die Verschränkung von Lebensphasen mit Entwicklungsschwerpunkten des Lernens, die das Konzept der BLK vornimmt, nicht nur eine Bestandsaufnahme von Bildungsangeboten und -aktivitäten über die Lebenszeit. Vielmehr lässt sie sich auch als ein heuristisches Planungs- und Realisierungsraster für zukünftige Bildungsangebote verwenden und beispielsweise auch um Lernorte, Bildungsinstitutionen sowie Zertifizierungen erweitern.

Bedeutet die Strukturierung des Berichts der BLK mit den Unterscheidungen von Lebensphasen und Entwicklungsschwerpunkten des Lernens sowie deren Verschränkung miteinander gegenüber den vorliegenden internationalen Konzepten einen beträchtlichen Konkretisierungsgewinn der Debatten um Lifelong Learning, so reflektiert der Bericht jedoch nicht Lernen als menschliches Verhalten und dessen Bedeutsamkeit. Das heißt, er diskutiert nicht Fragen von der Art, wofür gelernt werden soll und ob jedes Lernen gleichermaßen sinnvoll ist. Der Text unterscheidet zwar durchaus zwischen unterschiedlichen Lernanforderungen in verschiedenen Lebensphasen. Ist jedoch Lernen immer und in jeder Form ohne Klärung der „Sinnfrage“ als lebensbegleitendes Verhalten sinnvoll und notwendig? Für die Weiterbildung erklärt der Text lapidar: „Die Angebote der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung orientieren sich grundsätzlich am Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.“ (BLK a.a.O., S. 27) Nur wie zeigt sich dieser, wie hängt der Lernbedarf mit gesellschaftlichen Anforderungen und persönlichen Lebenskonzepten zusammen, welches Lernen sollte aus welchen Gründen stärker gestützt werden als anderes? Auf diese und andere Fragen nach der Sinnhaftigkeit von Lernen geht der Bericht zwar an manchen Stellen mit Bezug auf die Lebensphasen implizit ein; jedoch ist auch hier die Fortsetzung der konzeptionellen Diskussion zum lebensbegleitenden Lernen notwendig.

1.2.3 Lebenslanges Lernen als nationale bildungspolitische Leitformel/ -idee

Der Bericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ entstand in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre in einem politischen Klima, das verstärkt auf die Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildung gegen die in der damaligen Bundesrepublik bereits bestehende strukturelle Arbeitslosigkeit setzte. So erklärte der damalige Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Norbert Blüm:

„Modernisierung der Wirtschaft kann sich nicht nur auf Erneuerung des Maschinenparks beschränken. Nur qualifizierte Arbeitnehmer werden moderne Arbeitsplätze beherrschen. Nur qualifizierte Arbeitnehmer schaffen auf modernen Arbeitsplätzen intelligente Produkte. Intelligente Produkte sind auch unsere weltwirtschaftliche Chance.

Unser wichtigster Produktionsfaktor sind die Menschen. Sie sind wertvoller als jeder Rohstoff und jede maschinelle Ausstattung.“ (Blüm 1986, S. 7)

Der Bericht der Enquete-Kommission beschränkt sich nicht nur auf diese wirtschaftsbezogene Sichtweise, sondern enthält durchaus auch sozial und demokratisch inspirierte Impulse zur Ausweitung und Intensivierung von Bildung und Bildungspolitik. Diese Impulse schienen jedoch 1990 angesichts der mit der deutschen Vereinigung aufgeworfenen Probleme von eher nachrangiger Bedeutung zu sein.

Der 2004 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung veröffentlichte Bericht „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ profitierte von den in den neunziger Jahren veröffentlichten internationalen bildungspolitischen Dokumenten zum Lifelong Learning. Die im Jahre 2002 eingesetzte Ad-hoc-Arbeitsgruppe, die diesen Bericht erarbeitete, stand unter dem Eindruck der ersten PISA-Studie von 2001 (Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Angesichts der enttäuschenden Leistungsergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler sowohl bei Lesekompetenz als auch bei mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung sowie des festgestellten engen Zusammenhangs von Schulleistungen und sozialer Herkunft lag es nahe, Bildung als ein biografisches Kontinuum zu sehen und nicht nur als ein Instrument zu Gunsten von Beschäftigungsfähigkeit (employability). Der Bericht geht auch konkreter als seine internationalen Vorläufer auf Umsetzungsstrategien des Leitbildes vom lebenslangen Lernen ein. Die Verschränkung von Lebensphasen des Menschen mit Entwicklungsschwerpunkten des lebenslangen Lernens kann sowohl zur perspektivischen Planung von Bildungsbiografien genutzt werden als auch zu deren Evaluation. Insofern könnte dieser Bericht durchaus als innovatives Instrument zukünftiger Bildungspolitik verwandt werden. Diese positive Einschätzung des Berichts ändert allerdings nichts an dessen konzeptionellen Schwächen und daran, dass die konzeptionelle Diskussion zum lebensbegleitenden Lernen weitergeführt werden muss.

Es scheint allerdings so, dass mit der Einführung des EU-Programms zum Lebenslangen Lernens im Jahre 2007 eher Förderungsgesichtspunkte die Diskussion zur Realisierung des Lebenslangen Lernens bestimmt haben als konzeptionelle Reflexionen. Dies ist jedoch bei den hohen Summen, die die EU zur Realisierung der einzelnen Teilprogramme eingesetzt hat, nicht völlig verwunderlich.

Schlüsselwörter:

Permanent education, democratisation of education, Grundbildung, gesellschaftlicher Wandel, Lifelong Learning, Humankapital, employability, Weiterbildung

Aufgaben zur Lernkontrolle:

- 1.1 *Worin unterscheiden sich die internationalen Konzepte zum Lifelong Learning der siebziger Jahre von denen der neunziger Jahre?*
- 1.2 *Worin unterscheidet sich der Bericht „Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ der BLK von den internationalen Berichten zum Lifelong Learning der neunziger Jahre?*

Aufgaben mit Bezug zur Berufstätigkeit

- 1.3 *Wenn Sie an Ihre Tätigkeit in Ihrer Institution, Hochschule denken, welche Möglichkeiten sehen Sie dann, das lebensbegleitende Lernen als eine Haltung dem Leben gegenüber zu verstärken?*
- 1.4 *Bitte entwerfen Sie eine Ideenskizze, wie Sie in Ihrer jetzigen oder angestrebten Berufstätigkeit mitwirken könnten, das lebensbegleitende Lernen selbstverständlich werden zu lassen.*

Literatur zur Vertiefung:

- Kraus, K. (2001): *Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee*. Bielefeld.
Diese Studie bietet einen guten Überblick, ohne aufgrund ihres Erscheinungsdatums jedoch die aktuellen Dokumente berücksichtigen zu können.
- Schemmann, M. (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Bielefeld.
Dieses Buch ist die gegenwärtig aktuellste und umfassendste Darstellung internationaler Weiterbildungsprogrammatis, die der Autor vor dem Hintergrund des Globalisierungsdiskurses diskutiert.