



Lebenslanges Lernen in der Retrospektive

Unter den verschiedenen Bildungskonzepten, die im Laufe der Bildungsgeschichte entwickelt wurden, nimmt das „lebenslange Lernen“ eine Sonderstellung ein. Es dient in seinen verschiedenen Spielarten zur Verfolgung einer großen Fülle von Zielen und zur Verfechtung der unterschiedlichsten Anliegen. Es legitimiert sowohl kleinere Korrekturen der Bildungs- und Sozialpolitik als auch allumfassende, innovative oder gar revolutionäre Ideen; seine gesellschaftspolitischen Zielsetzungen reichen von radikal-egalitären bis hin zu konservativen, die herrschende Ordnung bestätigenden Bestrebungen; zu seinen Zielgruppen zählen Alte wie Junge, Erwerbstätige und Rentner; seine organisatorischen Strukturen reichen von breitgefächerten, allgemeinbildenden Programmen für Erwachsene über am Arbeitsplatz durchgeführte bzw. arbeitsbezogene Ausbildungsmaßnahmen (den heutigen Bereich der betrieblichen Weiterbildung) bis hin zu integrierten Modellen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Daß die Formel des lebenslangen Lernens so viele und zugleich unterschiedliche, sogar widersprüchliche Vorhaben zu legitimieren vermag und so vielen Zwecken dienen kann, liegt in der Natur der verschiedenen Spielarten des Modells: Sie tragen einer Reihe von existierenden und neuen Konzepten Rechnung und haben sich so zu Mischkonzepten entwickelt, die eine erstaunliche Fähigkeit zur Mobilisierung der verschiedensten Interessen und zur Anpassung an neue Bedürfnisse und Tendenzen besitzen. Doch darin liegt zugleich auch ihre große Schwäche: Sie laufen Gefahr, ihre eigentliche Identität zu verlieren und sich dabei von denjenigen zu entfremden, die sie einst erdachten.

Kurzum, genau so ist es den drei wichtigsten Konzepten des lebenslangen Lernens ergangen, die im folgenden erörtert werden sollen, und möglicherweise ist dies auch einer der Hauptgründe, warum keines davon je in den Brennpunkt des

politischen Interesses gerückt ist. Noch schlimmer sogar: Diejenigen Elemente davon, die es zur politischen Reife gebracht haben und tatsächlich umgesetzt wurden, waren bestenfalls stark reduzierte Versionen der ursprünglichen Konzepte. Nicht eine der internationalen Organisationen, die an der Entstehung des Konzepts beteiligt waren, hat ihrem Modell des lebenslangen Lernens im eigenen Programm einen bedeutsamen Platz eingeräumt – eine Tatsache, die die „geistigen Väter“ des Modells gelegentlich zu bitteren Kommentaren veranlaßt. So bemerkt etwa Paul Lengrand, einer der Mitbegründer des lebenslangen Bildungsgedankens der UNESCO, daß die Programme der UNESCO seither noch keine wesentlichen Änderungen erfahren hätten; wenn überhaupt Veränderungen zu verzeichnen seien, so seien diese eher negativer Art (Lengrand, 1994, S. 115).

Im folgenden werden die Geschichte und die Entwicklung des Konzepts des lebenslangen Lernens in ihren verschiedenen Haupterscheinungsformen in kurzen Zügen nachgezeichnet und einige Anmerkungen hinsichtlich ihrer Rolle in der internationalen und nationalen Bildungspolitik der Gegenwart gemacht. Eine knappe Darstellung eines so differenzierten und komplexen Teilbereichs der Bildungsgeschichte läuft zwangsläufig Gefahr, unvollständig und bruchstückhaft auszufallen. Der folgende Text konzentriert sich auf die diesbezüglichen politischen Strategien dreier internationaler Organisationen, alle mit Sitz in Europa, die sich auf dem Gebiet der Bildungspolitik aktiv betätigen: Europarat, UNESCO und OECD.

Kurzer Exkurs in die Geschichte einer Idee

Die Entstehungsgeschichte des Konzepts des lebenslangen Lernens ist selbst ein interessantes Beispiel für das zeitgleiche Aufkommen neuer Ideen: In den frühen



Denis Kallen

trat 1962 als Mitarbeiter bei der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, OECD,

ein. Nach seinem Ausscheiden aus der OECD wurde er Professor der Erziehungswissenschaften an der Universität Amsterdam und an der Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis. Derzeit ist er als Generalkoordinator des Europaprojektes „A Secondary Education for Europe“ tätig.

„Die drei Hauptmodelle des lebenslangen Lernens, die nach wie vor die Grundlage aller entsprechenden Überlegungen bilden, (wurden) vom Europarat, von der UNESCO und der OECD entwickelt. (...) Rückblickend ist es schon erstaunlich, daß alle drei fast zur gleichen Zeit Konzepte des lebenslangen Lernens hervorbrachten, die die gleichen globalen Ziele anstrebten. (...) Das politische und das wirtschaftliche Klima der 90er Jahre unterscheidet sich markant von dem der 60er. Dem gewissermaßen utopischen, idealistischen Geist der früheren Modelle des lebenslangen Lernens kommt es kaum entgegen. Es begünstigt vielmehr rein arbeitsplatz- und beschäftigungsbezogene Programme der 'lebenslangen Berufsbildung', die nach Möglichkeit privat und ohne Beanspruchung öffentlicher Gelder zu organisieren und zu finanzieren sind.“



„Im 19. Jahrhundert entstanden die ersten organisierten Bewegungen, die die Erwachsenenbildung in außerschulischen Einrichtungen propagierten und förderten. (...) Im Kern zielten diese Initiativen keineswegs darauf ab, Erwachsene auf ihre jeweiligen Arbeitsaufgaben vorzubereiten.“

„Der Verknüpfung mit der formalen Bildung wurde bei diesen frühen Konzepten ebenfalls keine größere Bedeutung zugemessen.“

„In angelsächsischen Ländern (wurden infolge der) Rückkehr von Millionen junger Männer aus dem Krieg (...) erstmals Erfahrungen mit einer 'Bildung der zweiten Chance' bzw. einer 'ständigen Weiterbildung' gesammelt, und erstmals wurde auch die Notwendigkeit zur organisierten Umschulung von Arbeitnehmern erkannt.“

70er Jahren erblickte eine Vielzahl von bildungspolitischen Konzepten das Licht der Welt, denen das Prinzip des Lernens als einer lebenslangen, nicht auf die erste Phase menschlichen Daseins beschränkten Aktivität gemeinsam war. Der Gedanke, daß Leben und Lernen Hand in Hand gehen (bzw. gehen sollten), war an sich nicht neu. Er ging vielmehr auf die ältesten bekannten Texte zurück, die der Menschheit als Leitbilder gedient hatten. Bereits im Alten Testament, im Koran, im Talmud und in vielen anderen heiligen Büchern wurde auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens für den Menschen mehr oder weniger explizit verwiesen.

Im 19. Jahrhundert entstanden die ersten organisierten Bewegungen, die die Erwachsenenbildung in außerschulischen Einrichtungen propagierten und förderten. Grundtvig, der „Vater der Volkshochschule“, legte in Dänemark den Grundstein zu einem emanzipatorischen, allgemeinbildenden Modell für Erwachsene, das weitgehend auf freiwilliger Teilnahme beruhte und sich rasch über ganz Skandinavien verbreitete. In den großen Industrieländern Europas wuchsen Bewegungen heran, die die Einführung von Bildungsprogrammen für die neuentstandene industrielle Arbeiterklasse befürworteten.

Im Kern zielten diese Initiativen keineswegs darauf ab, Erwachsene auf ihre jeweiligen Arbeitsaufgaben vorzubereiten. Vielmehr wurden damit in erster Linie kulturelle, soziale und – indirekt – politische Absichten verfolgt: Man wollte den neuen Arbeiterschichten den Zugang zur Kultur eröffnen, sie mit dem nötigen Wissen und Verständnis ausstatten, um ihr Schicksal selbst in die Hände nehmen zu können, sowohl gegenüber den Arbeitgebern als auch gegenüber Staat und Verwaltungsapparat. „Gesellschaftliche und kulturelle Emanzipation“, „die Macht der Kultur“, „eine demokratische Volkskultur“, „ein neuer Humanismus“ gehörten zu den Schlagwörtern der „Volksbildungs-“ und „Arbeiterbildungsbewegungen“. Naturgemäß waren diese meist auf der linken Hälfte des politischen Spektrums angesiedelt und wiesen oft enge Verbindungen zu den Gewerkschaften und den neuen linksgerichteten politischen Parteien auf – wenn die Initiative nicht ohnehin ganz aus deren Reihen entsprungen war.

Die Anpassung an die Arbeitsanforderungen und berufsbezogene Zielsetzungen spielten allenfalls eine zweitrangige Rolle – in den meisten Fällen überhaupt keine. Den einzigen Berührungspunkt zum Erwerbsleben der Erwachsenen bildete das Bestreben, den Arbeitern die Fähigkeit zu vermitteln, ihre Interessen zu verteidigen. Die oft vorhandene Verflechtung mit den allmählich heranwachsenden Gewerkschaftsbewegungen stand hiermit im Einklang. Andererseits allerdings zeigten die Arbeitgeber zu jener Zeit nur sehr wenig Initiative oder auch nur Interesse an der Erwachsenenbildung als einem Instrument zur Aufrechterhaltung oder Verbesserung beruflicher Qualifikationen.

Der Verknüpfung mit der formalen Bildung wurde bei diesen frühen Konzepten ebenfalls keine größere Bedeutung zugemessen. Sicherlich ließ sich viel von dem, was im Rahmen der Erwachsenen- bzw. Volksbildung stattfand, in den Bereich der „allgemeinen Grundbildung“ einordnen. Hier und da wurden Versuche unternommen, die Beherrschung von grundlegenden Fertigkeiten, insbesondere Lesen, Schreiben und Rechnen, zu verbessern. In den meisten Fällen lag jedoch weder die ausdrückliche Absicht vor, die allgemeine oder berufliche Erstausbildung zu ergänzen, noch ein allumfassendes Bildungskonzept.

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung wurde im Laufe der Geschichte durch spezifische gesellschaftliche und wirtschaftliche Faktoren stark beeinflusst: die Industrialisierung und die Errichtung riesiger Wohnkomplexe für Industrie- und Bergarbeiter im 19. Jahrhundert, die großen Wirtschaftskrisen der 20er und 30er Jahre und in angelsächsischen Ländern die Rückkehr von Millionen junger Männer aus dem Krieg. Letzterer Umstand ist in zweierlei Hinsicht interessant. Einerseits bewirkte dies, daß zahlreiche junge Menschen nach mehrjähriger kriegsbedingter Unterbrechung in das formale Bildungssystem zurückkehrten. Zum ersten Mal wurden die Universitäten mit Studenten konfrontiert, die sich hinsichtlich ihrer Lebenserfahrung, ihrer Familienverhältnisse und ihres Alters von der traditionellen Studentenschaft unterschieden. Und andererseits mußten die Kriegsheimkehrer mit neuen Techniken und Kompetenzen



vertraut gemacht werden, denn während der Kriegsjahre waren gewaltige technologische Fortschritte erzielt worden. So wurden erstmals Erfahrungen mit einer „Bildung der zweiten Chance“ bzw. einer „ständigen Weiterbildung“ gesammelt, und erstmals wurde auch die Notwendigkeit zur organisierten Umschulung von Arbeitnehmern erkannt.

In den Jahrzehnten nach Kriegsende kam es allerdings auch zu einer kräftigen Ausweitung und Institutionalisierung der vor dem Krieg angelaufenen Allgemeinbildungsmaßnahmen für Erwachsene. Die „Studienzirkel“ in den skandinavischen Ländern und die deutschen „Volkshochschulen“ wurden allmählich zu organisierten, anerkannten und weitgehend aus öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In England wurde der Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich ebenfalls kräftig ausgebaut. Die ursprünglich vorwiegend freiwilligen Initiativen wurden nun zu halböffentlichen Einrichtungen, die öffentliche Unterstützung erhielten. Mit dem Einzug der öffentlichen Gelder ging auch die Festlegung von Mindestanforderungen und Vorschriften hinsichtlich der Programmgestaltung, der Teilnehmerzulassung und gegebenenfalls der staatlichen Anerkennung einher. Die Vergütung von Lehrkräften und Volksbildungspädagogen richtete sich nunmehr nach der Tarifordnung für den öffentlichen Dienst. Es kam somit in jeder Hinsicht zu einer „Annäherung“ an das formale Bildungswesen, durch die die Schaffung eines gemeinsamen bildungspolitischen Rahmens für alle Bildungsformen – Erstausbildung und Erwachsenenbildung, formale und informelle Bildung – denkbar wurde.

Die neuen Modelle

In den 60er Jahren ergaben sich zahlreiche Diskussionen und Reflexionen über die Zukunft der Erwachsenenbildung, die Vorzüge des bestehenden Systems und die Möglichkeiten zur Befriedigung des rasch wachsenden Bedarfs. Planung und Rationalisierung gehörten mittlerweile zum Standardinstrumentarium der politischen Strategien, und inzwischen waren auch die notwendigen Voraussetzungen geschaffen worden, um der Erwachsenenbildung ei-

nen wohldefinierten Platz im Gefüge der Bildungs-, Kultur-, Wirtschafts- und Sozialpolitik zuordnen zu können. Analog zu den diesbezüglichen Anstrengungen auf nationaler Ebene waren auch die großen internationalen Organisationen gefordert, ihre Programme kohärenter zu gestalten und insbesondere die Beziehung zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und den Aktivitäten im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich andererseits neu zu formulieren. Die jeweiligen Mitgliedstaaten erhofften sich von den internationalen Organisationen neue Ideen und Konzepte, die die erforderliche Kohärenz herstellen würden.

In diesem Zusammenhang wurden die drei Hauptmodelle des lebenslangen Lernens, die nach wie vor die Grundlage aller entsprechenden Überlegungen bilden, vom Europarat, von der UNESCO und der OECD entwickelt. Jede dieser Organisationen hatte ihre eigenen Gründe, ihre eigenen Einzugsbereiche, ihre eigenen Schwerpunkte bei der Festlegung ihrer Politik auf diesen Gebieten. Rückblickend ist es schon erstaunlich, daß alle drei fast zur gleichen Zeit Konzepte des lebenslangen Lernens hervorbrachten, die die gleichen globalen Ziele anstrebten.

Der **Europarat** hatte in den 60er Jahren den Begriff der „ständigen Weiterbildung“ (*éducation permanente*) in seine Programme eingeführt, dem schon bald darauf eine zentrale Rolle in den bildungs-, kultur- und allgemeinpoltischen Aktivitäten der Organisation zukommen sollte. In einer der Publikationen über die ständige Weiterbildung hieß es, die Einführung des allgemeinen Begriffs der ständigen Weiterbildung während der allgemeinen Strategiedebatte im Rat für kulturelle Zusammenarbeit 1966 markiere einen Wendepunkt in der Geschichte der Bildungspolitik des Europarates (Europarat 1970, S. 9). Der Europarat hatte in den vorangegangenen Jahren – wenn auch ohne nennenswerten Erfolg – versucht, die Harmonisierung und Anpassung der traditionellen Bildungssysteme seiner Mitgliedstaaten zu beschleunigen. Die ständige Weiterbildung galt als völlig neues und umfassendes Konzept, als übergreifendes Bildungsmodell, das in der Lage sei, den rasch zunehmenden und immer differenzierteren Bildungsbedürfnissen des einzelnen, ob Jugendlichen

„Mit dem Einzug der öffentlichen Gelder ging auch die Festlegung von Mindestanforderungen und Vorschriften hinsichtlich der Programmgestaltung, der Teilnehmerzulassung und gegebenenfalls der staatlichen Anerkennung einher.“

„Der Europarat hatte in den 60er Jahren den Begriff der ‘ständigen Weiterbildung’ (*éducation permanente*) in seine Programme eingeführt (...) Von der ständigen Weiterbildung erhoffte man sich eine effektivere Strategie zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich, als sie die bestehenden Bildungssysteme ermöglichen.“



UNESCO: „Das Gedankengebäude, auf dem ‘Learning to Be’ ruht, läßt sich am besten als eine Art ‘Neohumanismus’ charakterisieren, der in der dem Menschen angeborenen Lernbegierde wurzelt und es möglich macht, eine neue, humanere Gesellschaft anzustreben.“

oder Erwachsenen, in der neuen europäischen Gesellschaft gerecht zu werden – ein Ziel, das durch die bestehenden Systeme der schulischen Erstausbildung offenbar nicht erreicht wurde, da es diesen nicht gelungen war, die Bedürfnisse eines großen Teils der Schüler wirksam zu befriedigen, unter anderem aufgrund einer unzureichenden Differenzierung des Programmangebots.

Die drei Prinzipien oder auch „Fundamente“ der neuen Politik des Europarates waren „Chancengleichheit“, „Partizipation“ und „Globalisierung“. Von der ständigen Weiterbildung erhoffte man sich eine effektivere Strategie zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich, als sie die bestehenden Bildungssysteme ermöglichten; sie sollte in vollständigem Einvernehmen mit den Teilnehmern und deren voller Beteiligung organisiert werden und Theorie und Praxis, Wissen und Kompetenz, Lernen und Handeln in sich vereinen (siehe hierzu die obenerwähnte Publikation von 1970 sowie: Europarat, 1977, und Europarat, 1978).

Auch die Mitgliedsländer der **UNESCO** stellten an diese Weltorganisation ähnliche Forderungen hinsichtlich der Formulierung eines globalen bildungspolitischen Konzepts. In den Entwicklungsländern, die Mitglieder der UNESCO waren, tat sich eine rasch wachsende Bildungskluft zwischen einem zunehmenden Anteil der jüngeren Generationen und einer noch weitgehend analphabetischen erwachsenen Bevölkerung auf. Im Sinne der Demokratie und der wirtschaftlichen Entwicklung galt es nun, Wege und Methoden zu finden, mit deren Hilfe zumindest ein Großteil der erwachsenen Bevölkerung mit einem Minimum an Wissen und Kompetenz ausgestattet werden konnte. Auf der anderen Seite hatten sich die bildungspolitischen, wissenschaftlichen, sozialpolitischen und kulturellen Programme der Organisation weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, so daß nun eine Notwendigkeit zur Schaffung eines gemeinsamen Rahmenkonzepts bestand.

Den stärksten Antrieb für die Politik und Aktivitäten der Organisation auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens lieferte der Bericht „Learning to Be“ der internationalen Kommission zur Entwicklung des Bildungswesens unter dem Vorsitz von Ed-

gar Faure (Faure, 1972). Die darin enthaltenen Thesen wurden zum großen Teil vom herausragenden Vorsitzenden der Kommission erarbeitet, dessen Handschrift der Bericht unverkennbar trägt. Er baute jedoch auch auf frühere Arbeiten der UNESCO auf. So hatten zuvor schon mehrere große internationale Konferenzen zur Erwachsenenbildung stattgefunden (u.a. bereits 1949 in Helsingør und 1960 in Montreal). Auf diesen wurden die begrifflichen Grundlagen geschaffen und der Boden für ein neues, umfassendes politisches Konzept vorbereitet, das dem bildungspolitischen Gesamtprogramm der UNESCO als Anregung und Orientierung dienen konnte, während es zugleich die organische Verbindung des Programms mit den wissenschaftlichen, kulturellen und sozialpolitischen Aktivitäten der UNESCO gestattete.

Dem Bericht „Learning to Be“ war 1970 eine Arbeit von Lengrand vorausgegangen, „An Introduction to Lifelong Learning“ (Lengrand, 1970), in der der Kurs vorgegeben und der äußere Rahmen abgesteckt worden war, der später im Faure-Bericht inhaltlich ausgefüllt werden sollte. Das Gedankengebäude, auf dem „Learning to Be“ ruht, läßt sich am besten als eine Art „Neohumanismus“ charakterisieren, der in der dem Menschen angeborenen Lernbegierde wurzelt und es möglich macht, eine neue, humanere Gesellschaft anzustreben – neben den hohen Zielen, die einst den Anstoß zur Gründung der Organisation gegeben hatten. Das Konzept stand im Einklang mit dem allgemeinen politischen und sozialkulturellen Auftrag der UNESCO und insbesondere auch mit ihrem Engagement für die weltweite Völkerverständigung und den Frieden, für den kulturellen und wissenschaftlichen Fortschritt zum Wohle der Menschheit und für den Internationalismus als einem Mittel zur Verhinderung von erneuten Konflikten und Kriegen infolge des Nationalismus. Es vereinte alle Mitgliedstaaten der UNESCO, die Industrie- und die Entwicklungsländer, den Süden wie den Norden, aus einem breiten Spektrum von politischen Systemen, um eine idealistische, mobilisierende Idee, mit der sich alle identifizieren konnten. Die Zielsetzungen waren in der Tat so global und flexibel formuliert, daß sie für Länder von unterschiedlichstem wirtschaftlichem und kulturellem Entwick-



lungsstand und mit den unterschiedlichsten politischen Systemen akzeptabel waren.

Der Bericht der **OECD** „Recurrent Education: a strategy for lifelong learning“ (Kallen und Bengtsson, 1973) hatte laut seinem Untertitel einen bescheideneren Anspruch: Die „ständige Weiterbildung“ (dieser Terminus wurde vom schwedischen Bildungsausschuß U'68 verwendet und durch den damaligen schwedischen Bildungsminister Olof Palme international bekannt gemacht) wurde als eine Strategie definiert, die im Kern darin bestand, die Möglichkeiten zur Absolvierung von Bildungseinheiten über die gesamte Lebensspanne eines Menschen zu verteilen, so daß sie dann in Anspruch genommen werden konnten, wenn sich der Bedarf ergab (siehe hierzu: G. Papadopoulos, 1994, S. 113).

Das Modell der ständigen Weiterbildung wurde als Alternative zur immer länger werdenden schulischen Erstausbildung propagiert, durch die junge Menschen zumindest bis in ihre späte Jugend hinein in der Schule verblieben – und somit vom „wirklichen“ Leben ferngehalten wurden. Das Konzept der OECD war in hohem Maße von dem Wunsch angetrieben, diesen kontinuierlichen Erstausbildungszyklus zu durchbrechen, und ebenso durch die zahlreichen Beweise für die Ineffektivität und die steigenden Kosten des Systems bei zugleich enttäuschenden Ergebnissen – Befunde, die in den Bildungsberichten der Organisation ihre deutliche Bestätigung fanden.

Die Kritik am bestehenden Schulsystem spielte in den Überlegungen der OECD eine ganz wesentliche Rolle. Die Ursache für die Ineffizienz der Ausbildung wurde zum großen Teil im „informationsreichen, aber handlungsarmen“ Wesen der Schule gesehen (dieser Ausdruck stammt aus den Publikationen von Coleman). Der ständige Wechsel zwischen Ausbildung und Arbeit bzw. einer anderen Tätigkeit bildete daher ein zentrales Element der von der OECD vorgeschlagenen neuen Strategie.

Entsprechend dem allgemeinen Auftrag der OECD hatte das Modell der ständigen Weiterbildung stark wirtschaftliche Untertöne. Es ermöglichte die Einbettung der formalen schulischen Erstausbildung

und der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen am Arbeitsplatz in einen übergreifenden bildungspolitischen Rahmen, dessen Maßnahmen sich mit gemeinsamen bildungs-, wirtschafts- und sozialpolitischen Zielsetzungen verbanden. Eine flexiblere Beziehung zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung auf der einen Seite und der Arbeitswelt auf der anderen, die die Ausrichtung der allgemeinen und beruflichen Bildung auf die wahren Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und des einzelnen Menschen ermöglichte, galt als eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Strategie.

Eine solche Politik der ständigen Weiterbildung setzte eine allmähliche, auf lange Sicht gesehen jedoch radikale Umstellung der Bildungspolitik voraus: eine Umgestaltung des gesamten Bildungswesens nach Erfüllung der Schulpflicht, die das Alternieren zwischen allgemeiner bzw. beruflicher Bildung und Erwerbstätigkeit und eine effektive Rückkehr in die – formale oder informelle – Bildung bei Bedarf ermöglichen würde. Der Bericht betonte jedoch ebenso, daß neben der Erwerbstätigkeit auch die Freizeit und der Ruhestand mit einzubeziehen seien, deren Qualität durch die ständige Weiterbildung ebenfalls erhöht werden sollte. Die ständige Weiterbildung könne somit einige der Hauptmängel des Bildungssystems beheben und dabei zugleich eine vollwertige Bildungsalternative bieten, die den Anforderungen der Gesellschaft der Zukunft gerecht werde (op. cit., S. 7).

Die frühen 70er Jahre: Bilanz der Vergangenheit und Pläne für die Zukunft

Analog zur parallelen Entwicklung der drei obengenannten internationalen Modelle des lebenslangen Lernens in den frühen 70er Jahren erschien praktisch zeitgleich eine Fülle von hochkritischen Publikationen über das formale Bildungswesen. Viele davon lieferten direkte Denkanstöße und übten einen unmittelbaren Einfluß auf die Überlegungen über neue Konzepte und politische Strategien für das lebenslange Lernen aus.

In den USA waren die mageren Ergebnisse des Bildungssystems im Hinblick auf

„(Im) Bericht der OECD ‘Recurrent Education: a strategy for lifelong learning’ (wurde die) ständige Weiterbildung (...) als eine Strategie definiert, die im Kern darin bestand, die Möglichkeiten zur Absolvierung von Bildungseinheiten über die gesamte Lebensspanne eines Menschen zu verteilen, so daß sie dann in Anspruch genommen werden konnten, wenn sich der Bedarf ergab.“

„Analog zur parallelen Entwicklung der drei obengenannten internationalen Modelle des lebenslangen Lernens in den frühen 70er Jahren erschien praktisch zeitgleich eine Fülle von hochkritischen Publikationen über das formale Bildungswesen.“



die Förderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich bereits von Coleman dargestellt worden. Später konnte Jencks überzeugend beweisen, welch schwachen Einfluß die Schule auf den späteren Berufs- und Einkommensstatus im Vergleich zu den sozioökonomischen Voraussetzungen und den angeborenen Fähigkeiten der Schüler ausübte. Diese Arbeit wurde seitdem oft als Argument gegen verstärkte Investitionen in den Bildungsbereich und gegen kostspielige Bildungsreformen herangezogen (Jencks, 1972).

In Europa hatte die Forschungsarbeit von Husén zwar weitgehend die gleichen Schlußfolgerungen ergeben, doch waren darin auch spezifische schulische Variablen ermittelt worden, die den Bildungserfolg förderten, was zur Rechtfertigung von Bildungsreformen beitrug (siehe Husén, 1974).

Nichtsdestoweniger waren alle diesbezüglichen Veröffentlichungen im wesentlichen zu dem Schluß gekommen, daß die schulische Erstausbildung, wie großzügig sie auch gefördert wurde und wie wohlgedacht sie auch organisiert sein mochte, nur in geringem Maße fähig war, die jeweils gesteckten Ziele zu erreichen, ob es sich dabei nun um die Chancengleichheit handelte, um die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen oder um die Qualifizierung von Arbeitnehmern für den Arbeitsmarkt.

Die Schule war auch von anderen Seiten unter Beschuß geraten. Diese Kritiken richteten sich vor allem gegen die Schule als einer Institution, die den Anspruch erhob, ein Monopol auf den Wissenstransfer zu besitzen, welches sie schon lange verloren hatte. Die Schule, so hieß es ferner, sei ein Instrument zur Indoktrination und zur Unterdrückung der Spontanität und befinde sich in der Hand von Staaten, die von dem Bedürfnis besessen seien, Kindern die Achtung vor dem Gesetz, diszipliniertes Verhalten und andere Tugenden beizubringen, die von „guten“ Staatsbürgern erwartet wurden. Die Schule tendiere dazu, die bestehenden gesellschaftlichen Hierarchien zu zementieren und die von den Arbeitgebern gewünschte folgsame Arbeitnehmerschaft heranzubilden. Sie töte die Initiative und die angeborene Neugierde der Kinder ab. Ein Autor, Paul Goodman, gab seiner frühen

diesbezüglichen Analyse gar den bissigen Titel „Compulsory Miseducation“ (Goodman, 1962, Nachdruck 1972). Dabei führte er ein Zitat von Einstein an, der einmal gesagt hatte, es sei in der Tat ein wahres Wunder, daß die modernen Unterrichtsmethoden die unverfälschte Wißbegierde und den Forschungsgeist des Menschen noch nicht vollkommen erstickt hätten.

Von den zahlreichen Veröffentlichungen radikaler Veränderungsvorschläge dürfte „Deschooling Society“ von Ivan Illich (I. Illich, 1970) wohl am bekanntesten sein. Durch die radikale Botschaft dieses Werks sind allerdings die darin unterbreiteten Vorschläge etwas in den Schatten gerückt, von denen einige nach wie vor von hoher Relevanz sind, wie z.B. das Konzept der Bildungsnetzwerke. Illichs Optimismus in bezug auf die menschliche Lernbegierde – ein Optimismus, den er im übrigen mit vielen Autoren radikaler bildungspolitischer Entwürfe teilt – und in bezug auf die Fähigkeit des Menschen, die richtigen Personen auszusuchen und sich selbst die notwendigen Lernvoraussetzungen zu schaffen, galt in weiten Kreisen als geradezu utopisch – wenngleich im heutigen Zeitalter des Internet einige von Illichs Gedanken längst nicht mehr so unrealistisch erscheinen mögen.

Nur wenige Kritiker gingen so weit wie Jencks, der am Schluß seines Buches „Inequality“ die denkwürdige Äußerung machte (wegen der er in den USA viel Kritik erntete, da diese dort vielfach als verschleierte kommunistische Propaganda verstanden wurde): „Wenn wir über diese Tradition (d.h. das Vertrauen darauf, daß die Schule zur wirtschaftlichen Gleichberechtigung beitragen kann) noch einen Schritt hinausgehen wollen, müssen wir die politische Macht über die wirtschaftlichen Institutionen ergreifen, die unsere Gesellschaft maßgeblich bestimmen. In anderen Ländern nennt man dies üblicherweise Sozialismus...“ (op. cit., S. 265).

In den 60er und frühen 70er Jahren wurden darüber hinaus viele grundlegende Reformen des Erstausbildungswesens durchgeführt. In zahlreichen Ländern wurden neue Gesetze verabschiedet und viele umfassende Reformvorschläge vorgelegt: das Rahmengesetz in der Bundesrepublik Deutschland, die „Loi d'Orienta-



tion“ in Frankreich, die „Contourennota“ in den Niederlanden, der Bericht des Otto-son-Ausschusses in Norwegen und der bereits erwähnte Abschlußbericht des Ausschusses U'68 in Schweden. In allen diesen Ländern wurde das Prinzip des lebenslangen Lernens nun offiziell propagiert – genau wie in England, wo es bereits in den „Education Act“ von 1944 aufgenommen worden war.

Was ist aus dem Konzept des lebenslangen Lernens geworden?

Die neuen Theoreme wurden von den politischen Akteuren in den am weitesten entwickelten Industrieländern im allgemeinen begrüßt, die darin einen Ausweg aus der immer länger und kostspieliger werdenden schulischen Erstausbildung sowie ein Mittel zur besseren Ausrichtung der Bildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes sahen. Auch die Entwicklungsländer zeigten sich von der Argumentation in „Learning to Be“ beeindruckt, da diese ihren Forderungen nach einer völlig neuen Bildungskonzeption im Rahmen ihrer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung entgegenkam.

Dennoch wurde bei der Umsetzung der Thesen in die bildungspolitische Praxis keine sonderliche Eile an den Tag gelegt. Von seiten der OECD wird berichtet, daß die Konferenz der europäischen Bildungsminister in Bern 1973 das allgemeine Prinzip der ständigen Weiterbildung offiziell angenommen hat, ein Beschluß, der 1975 in Stockholm bestätigt wurde; seitdem sind in dieser Hinsicht jedoch nur wenig Fortschritte erzielt worden, und das Wenige, das überhaupt erreicht worden ist, sei „immer noch bruchstückhaft und ungleichmäßig über die verschiedenen Länder verteilt“ (Papadopoulos, 1994, S. 115).

In der UNESCO ist ein ähnlicher Entwicklungsverlauf zu beobachten. Zwar wurde das Konzept der ständigen Weiterbildung von aufeinanderfolgenden Generalkonferenzen regelmäßig angenommen, doch wurde es sehr bald auf einige wenige konkrete Dimensionen reduziert, hier insbesondere auf Alphabetisierungsprogramme in den Entwicklungsländern und die Förderung der „traditionellen“ Erwach-

senenbildung (siehe Lengrand, op. cit., S. 125).

Der Europarat ist zwar in seiner allgemeinen Vorgehensweise dem Gedanken der ständigen Weiterbildung noch am ehesten treu geblieben; dennoch haben in seinen Programmen die traditionelleren und etablierteren Bildungssektoren im Laufe der Jahre die Oberhand gewonnen, so daß das Konzept der ständigen Weiterbildung in seiner ursprünglichen Tragweite wohl gewissermaßen ad acta gelegt wurde.

Nichtsdestoweniger taucht das Modell des lebenslangen Lernens in seinen verschiedenen Varianten – gleich dem Ungeheuer von Loch Ness – immer wieder in internationalen politischen Stellungnahmen auf, in der Regel zu dem Zweck, die zahlreichen „bruchstückhaften“ Programme, die tatsächlich gefördert wurden, in eine breitere Perspektive einzuordnen und konzeptuell zu untermauern.

Eine Auflistung dieser partiellen Umsetzungen des Konzepts des lebenslangen Lernens würde den Rahmen des vorliegenden Artikels sprengen. Es mag jedoch aufschlußreich sein, sich einmal vor Augen zu führen, in welchen Punkten die verschiedensten Erwachsenenbildungsprogramme der heutigen Zeit von den ursprünglichen Konzepten spürbar abweichen:

□ Im Hinblick auf die Verquickung der allgemeinen und beruflichen Bildung mit der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung sind kaum Fortschritte erzielt worden. Der einzige Bereich, in dem diese Verquickung bereits seit langem gelungen ist, sind die traditionellen „allgemeinbildenden“ Erwachsenenbildungsprogramme, insbesondere solche, bei denen die Entwicklung des Gemeinschaftslebens im Mittelpunkt steht;

□ die liberalen, emanzipatorischen und politisch progressiven Ideale der lebenslangen Bildung – die allerdings weder von den internationalen Organisationen noch von den meisten ihrer Mitgliedstaaten je offiziell unterstützt wurden – sind „realistischeren“ Zielsetzungen gewichen, die der Erhaltung und Verbesserung der bestehenden Gesellschaftssysteme dienen, jedoch keine radikalen Veränderungen herbeiführen wollen;

„Die unterschiedlichen Erwachsenenbildungsprogramme der heutigen Zeit (weichen) von den ursprünglichen Konzepten spürbar (ab).“



□ die Idee der „ständigen“ Weiterbildung wurde kaum durchgesetzt. Die Hochschulen haben es versäumt, ihren Lehrbetrieb im Sinne der Ermöglichung einer wirklichen Rückkehr in den Ausbildungsprozeß umzugestalten und neuen Bildungsteilnehmern den Zugang zur Hochschule zu eröffnen (Kallen, 1980).

Weitere zentrale Elemente einer Politik des lebenslangen Lernens fehlen ebenfalls. So wurde etwa der bezahlte Bildungsurlaub nur in wenigen Ländern gesetzlich verankert und oft an die Bedingung geknüpft, einer beruflichen Ausbildung zu dienen. Auch bei der Harmonisierung von Qualifikationsnachweisen ist man kaum vorangekommen, und nach wie vor besitzt ein formaler Ausbildungsabschluß das Quasi-Monopol im Hinblick auf die Zugangschancen zu qualifizierten Arbeitsplätzen.

Das politische und das wirtschaftliche Klima der 90er Jahre unterscheidet sich markant von dem der 60er. Dem gewissermaßen utopischen, idealistischen Geist der früheren Modelle des lebenslangen Lernens kommt es kaum entgegen. Es begünstigt vielmehr rein arbeitsplatz- und beschäftigungsbezogene Programme der „lebenslangen Berufsbildung“, die nach Möglichkeit privat und ohne Beanspruchung öffentlicher Gelder zu organisieren und zu finanzieren sind. Der betrieb-

liche Weiterbildungssektor gewinnt zunehmend an Boden. Ausnahmen werden nur dort gemacht, wo akute gesellschaftliche Probleme vorliegen, die den sozialen Frieden bedrohen, wie etwa im Falle der Jugendarbeitslosigkeit. Hier ergreift die öffentliche Hand selbst die Initiative und organisiert und finanziert Programme, die eine Rückkehr in den Bildungsprozeß gestatten.

Es gehört schon eine gehörige Portion Optimismus und Toleranz dazu, wenn man die Auffassung vertreten will, die verschiedenen Konzepte des lebenslangen Lernens hätten diesen Wandel dennoch unbeschadet überstanden. Zugegebenermaßen hat sich die allgemeine Idee des lebenslangen Lernens durchgesetzt, sowohl in den Stellungnahmen der Politiker als auch in vielen Programmen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Doch die Untertöne haben sich meines Erachtens grundlegend geändert. In gewisser Hinsicht war dies wohl auch nicht anders zu erwarten gewesen, bedenkt man die Veränderung des politischen Klimas in den vergangenen Jahrzehnten und die allmähliche Annäherung der Volkswirtschaften der Industrieländer an ein neoliberales Modell: Die großzügige und umfassende Idee des lebenslangen Lernens, so wie sie anfangs gedacht war, hat in den leistungsorientierten, rationellen Marktwirtschaften der heutigen Zeit keinen Platz mehr.

Literaturhinweise:

Europarat: Permanent Education. Straßburg, 1970.

Europarat: Contents and Methods of Adult Education. Straßburg, 1977.

Europarat: Permanent Education. Final Report. Straßburg, 1978.

J. Coleman: Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President. U.S. Printing Office, 1966.

E. Faure: Learning to Be. Unesco-Harrap, Paris-London, 1972.

P. Goodman: Compulsory Miseducation. Penguin, London, 1971.

T. Husén: The Learning Society. London, 1974.

I. Illich: Deschooling Society. New York, 1970.

Chr. Jencks: Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Basic Books, New York, 1972.

D. Kallen und J. Bengtsson: Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. OECD, Paris, 1973.

D. Kallen: University and Lifelong Education: a crisis of communication, in: European Journal of Education, Vol. 15, n°1, 1980.

P. Lengrand: An Introduction to Lifelong Education. Unesco, Paris, 1970.

P. Lengrand: Le Métier de Vivre. Peuple et Culture-Education Permanente. Paris, 1994.

G. Papadopoulos: Education 1960-1970. The OECD Perspective. OECD, Paris, 1994.