

## 2 Bildungspolitische Konzeptionen und Akteure Lebenslangen Lernens

*Bildungspolitische Beiträge* zum Lebenslangen Lernen, deren Anfänge man Mitte des vergangenen Jahrhunderts verorten kann, werden anhand der Originalquellen und sekundäranalytisch unter Einbezug erziehungs- und erwachsenenbildungswissenschaftlicher Rezeptionen dargestellt. Die Beschreibung bildungspolitischer Beiträge zeigt auf, mit welchen Rahmungen und Themen verschiedene politische Akteure das Thema Lebenslanges Lernen besetzen und welche Entwicklungen auszumachen sind (2.1 und 2.2)<sup>1</sup>. Die verschiedenen Rezeptionsformen<sup>2</sup> in der Erwachsenenbildungsforschung werden systematisiert (2.3), um daraus Anknüpfungspunkte für die eigene Untersuchung aufzuzeigen.

Die Beschreibung zentraler bildungspolitischer Beiträge verlangt eine Einordnung, welche Funktion und Aussagekraft ihnen zugesprochen werden kann. Zur Klärung ihrer Rolle im Feld der (Bildungs-)Politik werden die zusammenhängenden und sich überschneidenden Dimensionen des Politikbegriffs skizziert und die Fokussierung bildungspolitischer Dokumente begründet. Die Darstellung historischer bildungspolitischer Dokumente und auch die empirischen Rekonstruktionen nehmen in erster Linie die Policy-Dimension in den Blick, da die Schwerpunkte der Ausführungen auf den Inhalten politischer Gestaltung sowie Zielen und Motiven der Akteure liegen (vgl. Pilz & Ortwein 2008, S. 6). Diese Dimension bietet sich zudem zur Analyse einzelner Politikfelder an – im vorliegenden Fall der Bildungspolitik – blendet andererseits Entstehungsprozesse, einzelne Autoren sowie Herausgeberschaften aus. Auf eine differenzierte Analyse der Institutionen und Organe wird zugunsten der inhaltlichen Darstellung der Dokumente verzichtet. Veränderungen in den Zusammensetzungen der Institutionen werden ebenfalls nicht berücksichtigt, sodass sich die Identifizierung relevanter Institutionen auf die Beschreibung der Strukturen und Handlungsrahmen politischer Akteure beschränkt (vgl. Pilz & Ortwein 2008, S. 4f.). Anders als in

---

1 Ebenfalls wird dadurch der Eindruck eines bestimmten Sprachstils vermittelt, der allerdings nicht näher beleuchtet wird. In Kapitel 6.1 und 6.2 folgen bezüglich der empirischen Untersuchung nähere Ausführungen zum methodischen Zugang sowie zur Funktion und Rahmung des Mediums „Dokument“.

2 Der Begriff Rezeptionsform meint hier, wie in der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung bildungspolitische Beiträge aufgenommen und interpretiert werden.

politikwissenschaftlichen Politikfeldanalysen werden bildungspolitische Veröffentlichungen jedoch nicht normativ zur Verbesserung politischer Entscheidungen untersucht, sondern als Forschungsstand beschrieben, der als Basis und Bezugspunkt der empirischen Untersuchung dient.

Man kann von einer Fülle an Darstellungen bildungspolitischer Beiträge und einer breiten Rezeption in der Erwachsenenbildungsforschung sprechen, die sich zuletzt aufgrund ihrer Dominanz vorwiegend auf Beiträge von Institutionen der Europäischen Union beziehen (u. a. Wolter et al. 2010; Kuhlenskamp 2010; Dewe & Weber 2009 und 2007; Hof 2009; Schemmann 2007; Kraus 2001; Krug 2001; Gerlach 2000; Knoll 1996, 1997 und 1998). Leitend in der Darstellung Lebenslangen Lernens als bildungspolitischer Gegenstand ist die durch Literaturanalyse gestützte Feststellung, dass inter- und supranationale Akteure<sup>3</sup> an Bedeutung für die Gestaltung nationaler Politiken gewinnen und somit auch stärker wahrgenommen werden (vgl. z. B. Schemmann 2007; Hof 2009, S. 33). Die nachfolgend tabellarisch aufgeführten Dokumente, die dem Untersuchungszeitraum vorhergehende Phasen der Konzept- und Begriffsentwicklung beeinflussten bzw. dominierten, werden anschließend näher ausgeführt.

Tabelle 1: Zentrale bildungspolitische Dokumente 1969 - 1996

Jahr	Institution/ Autor	Titel
1969	Coombs, P.H.	Die Weltbildungskrise
1971	Europarat	Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Education Policy
1973	UNESCO (Faure et al.)	Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme
1973	OECD	Recurrent Education. A strategy for Life-long Learning

3 In Anlehnung an Schreiber-Barsch & Zeuner (2007, S. 695f.) stellen internationale Akteure zwischenstaatliche Zusammenschlüsse dar, die auf völkerrechtlichen Verträgen basieren, in ihrer Entscheidungskompetenz gegenüber den souveränen Staaten aber eingeschränkt sind (hier: UNESCO, OECD, Europarat). Bei der EU wird von einem supranationalen Status gesprochen, der eine eigene Rechtsordnung aufweist und eine Verlagerung nationalstaatlicher Zuständigkeiten auf die Ebene der EU vorsieht (auch wenn diese im Bereich der Bildung subsidiär geregelt und somit begrenzt sind).

Jahr	Institution/ Autor	Titel
1995	EU-Kommission	Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft
1996	UNESCO (Delors et al.)	Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century
1996	OECD	Lifelong Learning for all
1996	Dohmen, G.	Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller

Quelle: Eigene Darstellung

## 2.1 „Anfänge“ bildungspolitischer Konzeptionen

Coombs<sup>4</sup> „Weltbildungskrise“ (1969) gilt als zentrale *vor-institutionelle* Veröffentlichung zum Lebenslangen Lernen mit bildungspolitischer Ausrichtung (vgl. Gerlach 2000, S. 15). Sie liefert das Hintergrundzenario für die anschließenden Veröffentlichungen der UNESCO und beschreibt als Kern der Krise ein Anpassungsproblem der Bildungssysteme an die wechselnden Anforderungen der Umwelt. Die Dimensionierung des Berichts als weltweite Analyse der Bildungssysteme lässt keine konkreten Gestaltungs- oder Reformvorschläge erwarten, dennoch werden die Faktoren der Krise mit unterschiedlichen Ausprägungen in den einzelnen Ländern mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit beschrieben. Die wachsende Bevölkerung in den Entwicklungsländern und bedingt durch den Babyboom der Nachkriegsjahre auch in den industrialisierten Ländern, führe zu vermehrtem Bedarf an Bildungsmöglichkeiten, dem ein Mangel an entsprechenden Ressourcen gegenüberstehe. Darüber hinaus wird die Krise in der Trägheit der Bildungssysteme ausgemacht, die zum einen nicht in der Lage seien, den Arbeitskräftebedarf für die wirtschaftliche Entwicklung zu bedienen, zum anderen, indiziert durch hohe Schulabbruchquoten, offenbar keine angemessenen

4 Philipp H. Coombs (1915-2006) war Wirtschaftswissenschaftler an der University of Chicago, bevor er fünf Jahre das Internationale Institut für Bildungsplanung (IIEP) der UNESCO leitete.

Lehr- und Lernmethoden anbieten können. Vorschläge zur Bewältigung dieser Probleme lassen Bezüge zum Lebenslangen Lernen erkennen:

„In den Bildungssystemen müssen sich die Akzente verschieben. Es kann nicht mehr in erster Linie das Ziel sein, ‚Bildung‘ im klassischen Sinne zu vermitteln, sondern man muß vielmehr auf die Vermittlung von Lernfähigkeit überhaupt abstellen, das heißt darauf, den einzelnen in die Lage zu versetzen, sich in effizienter Weise das ganze Leben lang auf eine sich unablässig wandelnde Umwelt einzustellen.“ (Coombs 1969, S. 22)

Dies sei für das Individuum und sich wandelnde Gesellschaften aus drei Gründen entscheidend:

„1. Um die berufliche Mobilität sicherzustellen und freigesetzte Arbeitskräfte wieder in den Wirtschaftsprozess einzugliedern; 2. Um die früheren Absolventen auf dem neuesten Wissensstand und dem Niveau des technischen Fortschritts zu halten [...]; 3. Um den individuellen Lebensstandard durch kulturelle Bereicherung in der steigenden Freizeit zu verbessern.“ (Coombs 1969, S. 158)

Die Kritik bestehender Bildungssysteme wird durch die Betonung *informaler* Lernprozesse, die ein „heimliches zweites Bildungssystem“ (Coombs 1969, S. 157) darstellten, ergänzt, allerdings nicht durch eine Beschreibung konkreter Prozesse oder Gestaltungsmöglichkeiten ausgeführt. Es wird deutlich, dass es sich weniger um eine empirisch differenzierte Analyse als vielmehr um eine bildungspolitisch geprägte Sensibilisierung für Reformbemühungen des Bildungswesens und „Ursachenforschung“ handelt. Die pauschalen Problembeschreibungen sind sicherlich auf die Schwierigkeit zurückzuführen, global zutreffende Aussagen zu formulieren. Auffällig ist im Kontrast zu den weiteren Beiträgen der UNESCO, dass Coombs in seiner Analyse effektivere Bildung zur Steigerung der Wirtschaftlichkeit anführt und „Aspekte der persönlichen Entfaltung oder der kulturellen Bildung zunächst im Hintergrund verbleiben“ (Gerlach 2000, S. 25), obwohl Coombs diese Aspekte durchaus anführt (siehe Zitat oben).

Anfang der 1970er Jahre bündelt der Europarat<sup>5</sup> seine konzeptionellen Arbeiten zur „Permanent Education“<sup>6</sup> und macht deutlich, dass die verstärkte Bedeutung von Erziehung und Bildung für die gesellschaftliche, technologische und ökonomische Entwicklung in den Mitgliedsstaaten erkannt wird. Als Gründe dafür werden individuelle Bedürfnisse nach Sicherheit, Selbstverwirklichung und Teilhabe sowie gesellschaftliche Erfordernisse wie Wirtschaftswachstum

5 Als internationales Forum von 47 europäischen Staaten behandelt der Europarat Fragen bezüglich sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung. Bekannteste Einrichtung des Europarates ist der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte.

6 Vollständiger Titel „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (1971) (unter Mitarbeit von Hans Tietgens). Permanent Education wird synonym zum Begriff der „éducation permanente“ verwendet.

und soziale Stabilität genannt. Über diese individuellen und gesellschaftlichen Ansprüche, die auch konfliktieren können, wird zu veränderten Anforderungen an das Bildungssystem hingeführt, das nunmehr auf den Grundsätzen von Chancengleichheit, Demokratie und Transparenz basieren soll. In diesem Sinn soll ein ständiger Zugang zu Bildungsangeboten und Flexibilität innerhalb des Bildungssystems prinzipiell möglich sein, was sich auch durch selbstständige Steuerung des Lernens vollziehen soll. Permanent Education strebt nicht nach Entinstitutionalisierung oder einer grundlegenden Reform der Bildungssysteme, sondern sensibilisiert für deren Gestaltung nach den beschriebenen Prinzipien (vgl. Kraus 2001, S. 59). Infolgedessen rückt der Fokus einer Permanent Education die Handlungsebene des Individuums und „die aktive, subjektorientierte Lernerperspektive in den Mittelpunkt“ (Schreiber-Barsch & Zeuner 2007, S. 693). In dieser Phase bildungspolitischer Beiträge grenzt sich die Perspektive von anderen Akteuren ab, die auf umfassende Veränderungen in den Bildungssystemen abzielen. Trotz Fokussierung individueller Lernprozesse verbleibt die Beschreibung von Gestaltungsmöglichkeiten auf einer allgemeinen Ebene und orientiert sich an den Leitfragen, wie Individuen ihre persönlichen Lernprozesse, sich ändernde Beschäftigungssituationen, ihre Kreativität und Persönlichkeit entwickeln und organisieren können. Die Vorschläge beschreiben eine „co-ordinating machinery“ (Europarat 1971, S. 33), die auf lokaler Ebene Bildungsangebote macht, regional Bedarfe analysiert, national wissenschaftliche Begleitung und Überprüfung durchführt und auf der Ebene des Bildungssystems die grundsätzlichen Ziele einer Permanent Education berücksichtigt (vgl. Europarat 1971, S. 33ff.).

Ebenfalls in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts nimmt die UNESCO die Diskussion um das Lebenslange Lernen wieder auf. Zentraler Beitrag der UNESCO ist der sogenannte Faure-Bericht (Faure et al. 1973)<sup>7</sup>, der als „eines der wichtigsten bildungspolitischen Dokumente des vergangenen Jahrhunderts angesehen werden“ kann (Dewe & Weber 2009, S. 20; vgl. dazu auch Kraus 2001, S. 71ff. sowie Knoll 1997, S. 30). Obwohl der Bericht eher international und in Deutschland weniger rezipiert wurde und mehr einen auf Demokratie und Bildung basierenden Gesellschaftsentwurf als ein auf Lebenslanges Lernen fokussiertes Konzept darstellt, werden aus ihm terminologische und inhaltliche Neuerungen abgeleitet (vgl. Knoll 1996, S. 56). Aus dem Bericht resultiert eine stärkere Orientierung der deutschen Erwachsenenbildung<sup>8</sup> am Begriff des Lebenslangen Lernens, der auch auf der Schule vor- und nachlaufende und außerschulische Lernprozesse zu beziehen ist (vgl. Knoll 1996, S. 57). Im Kontext

---

7 Vollständiger Titel: „Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“.

8 Es wird nicht deutlich ob sich Knoll auf Erwachsenenbildungspraxis oder Erwachsenenbildungsforschung bezieht.

dieses Entwurfs wird die weltweite Situation der Bildungssysteme resümiert, wodurch der Report durch seine globale Perspektive keine konkreten Handlungsoptionen anbieten kann und im perspektivischen Zuschnitt somit der Veröffentlichung von Coombs (1969) ähnelt. Trotz fehlender Konkretisierungen gilt das Dokument jedoch als Anstoß zur Neuorientierung eines sektoralen Bildungswesens „zugunsten eines überwölbenden Prinzips *lebenslangen Lernens*“ (vgl. Knoll 1997, S. 32), insofern es Grundsätze zu Reformen beschreibt. Als Leitidee jeder Bildungspolitik wird die „Permanent Education“ ausgegeben. Begrifflich und in der Akzentuierung individueller Lernprozesse ist zwar eine Parallele zum Europarat zu erkennen, jedoch werden die Schlussfolgerungen breiter im Hinblick auf gesellschaftliche Auswirkungen gezogen. „Die Idee permanenter Erziehung ist der Grundstein der Lerngesellschaft“ (Faure et al. 1973, S. 246) und beziehe sich übergreifend auf alle Bereiche der Erziehung:

„Unsere [...] Annahme ist, daß die Erziehung nur global und permanent sein kann, um diesen ganzen Menschen zu bilden [...] Es geht auch nicht mehr darum, punktuell und ein für alle Mal Wissen zu erwerben, sondern sich darauf einzustellen, während des ganzen Lebens ein sich ständig entwickelndes Wissen zu erarbeiten und ‚leben zu lernen‘.“ (Faure et al. 1973, S. 22, Ausl. v. S. R.)

### Permanente Erziehung

„wird [...] künftig nicht mehr durch einen bestimmten Inhalt definiert, den man sich aneignen muß, sondern versteht sich als *Entwicklungsprozeß* des Menschen, der durch seine verschiedenen Erfahrungen lernt, sich auszudrücken, zu kommunizieren, die Welt zu befragen und immer mehr er selbst zu werden“ (Faure et al. 1973, S. 207, Ausl. v. S. R.).

Es werden auf dieser Leitidee basierende Grundsätze formuliert, die mit der „Neuverteilung der Bildungsmöglichkeiten“ auf Herstellung von Chancengleichheit zielen. Damit geht die Notwendigkeit einher, Erziehung zeitlich und räumlich neu zu organisieren (Faure et al. 1973, S. 248). Weitere Grundsätze wie das „Aufweichen“ institutionalisierter Bildung, Steigerung beruflicher Mobilität, Selbststudium und Verantwortung der Lernenden nehmen von Coombs eröffnete Themenfelder auf, die sich auch in späteren Dokumenten und bei anderen Akteuren wiederfinden. Zentrales Element der Problembeschreibung ist eine Skepsis gegenüber institutionalisierter Bildung, welche im Hinblick auf die die expandierende Nachfrage nach Bildungsangeboten unzeitgemäß sei und deren Resultate auf Ablehnung in der Gesellschaft stoßen (vgl. Faure et al. 1973, S. 64). Damit verbinde sich die Notwendigkeit, Erziehung und Bildung in stärkerem Maße gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen anzupassen sowie die Bedeutung und Anerkennung nicht-institutionalisierter Lernformen zu fördern

(vgl. ebd.). Aus den vielfältigen Begründungen für Permanent Education lassen sich im Report auch bildungstheoretische Bezüge identifizieren:

„der Schwerpunkt aller Maßnahmen im Erziehungswesen [muss] in folgendem liegen: [...] in einer allgemeinverbindlichen Konzeption, die man als *wissenschaftlichen Humanismus* bezeichnen könnte. *Humanistisch* insofern, als sie den Menschen und seine ganze Existenz als Endzweck in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt; wissenschaftlich, weil der Inhalt des Humanismus durch neue Ergebnisse der Wissenschaft über den Menschen und die Welt definiert – und bereichert – wird.“ (Faure et al. 1973, S. 35f, Zus. u. Ausl. v. S. R.)

1973 tritt mit der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ein weiterer Akteur auf. Gemäß seiner Ausrichtung werden bildungspolitische Fragen in erster Linie unter ökonomischen Gesichtspunkten behandelt. Bildung sei gleichzeitig aber auch mit der Beförderung des öffentlichen Wohls verknüpft. Diese „Verbindung von ökonomisch-utilitaristischer Perspektive und sozio-kulturellen Bezügen“ kennzeichnet die bildungspolitischen Beiträge der OECD (vgl. Gerlach 2000, S. 61). Die Betonung liegt hier auf berufsbezogenen Qualifikationen und ist ein Grund für die in Deutschland dominierende Interpretation Lebenslangen Lernens als Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und als kompensierende Funktion von Schwächen der Ausbildung (vgl. Zeuner 2008, S. 181).

Bildungsfragen werden innerhalb der OECD vom Centre for Educational Research and Innovation (CERI) behandelt, welches 1973 den Ansatz einer „recurrent education“<sup>9</sup> veröffentlicht. Dieser zielt darauf, den Ablauf von Ausbildung mit anschließender Erwerbsphase aufzubrechen:

„Recurrent Education is a comprehensive educational strategy for all post-compulsary or post-basic education, the essential characteristics of which is the distribution of education over the total life-span of the individual in a recurrent way, i.e. in alternation with other activities, principally with work.“ (OECD 1973, S. 24)

Der periodische Wechsel von Ausbildungs- und Erwerbsphasen wird zum strategischen Prinzip des Bildungssystems im Anschluss an die Pflichtschulbildung erhoben und weist mit der Ausdehnung auf die gesamte Lebensspanne explizite Bezüge zum Lebenslangen Lernen auf. Kraus (vgl. 2001, S. 97) merkt allerdings treffend an, dass dem Prinzip des Alternierens ein Konzept des Lebenslaufes zugrunde liege, das durch Erwerbsarbeit bestimmt sei, also vor- und nachlaufende Lebensphasen vernachlässige. Recurrent Education betont ferner die Relevanz von Lernmöglichkeiten außerhalb institutionalisierter Bildung, welche als „in-

---

9 OECD (1973). Recurrent Education. A strategy for Lifelong learning. Deutscher Titel: Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel (Recurrent Education).

cidental learning“ (OECD 1973, S. 18f.) bezeichnet werden. Diese Lernform wird als Kontrast zu denjenigen Bildungssystemen positioniert, die eine unterschiedlich lange aber kontinuierlich andauernde erste Bildungsphase als besten Weg individueller Ausbildung und Entwicklung sowie zur Herstellung von Chancengleichheit sehen. Kennzeichnend für den angestrebten periodischen Wechsel sei die prinzipielle Offenheit für weiterführende Bildungsangebote und ein jeder Zeit möglicher Einstieg. Maßnahmen in den letzten Pflichtschuljahren sollen auf eine Entscheidung zwischen Studium oder Berufsausbildung vorbereiten, die gewählte Laufbahn jedoch durch den Wechsel von Arbeits- und Ausbildungsphasen gekennzeichnet sein (vgl. OECD 1973, S. 28). Die Erwachsenenbildung erfährt Aufmerksamkeit bezüglich der möglichen Ausgestaltung alternierender Bildungs- und Erwerbsphasen, da ihre Programme vielfältig, flexibel und zielgruppenorientiert und die Zugangsmöglichkeiten sowohl auf individuelle als auch gesellschaftlich-ökonomische Belange abgestimmt seien (vgl. OECD 1973, S. 27).

Die Eigenverantwortung für Lernen (vgl. OECD 1973, S. 34) steht der Verankerung der Lernaktivität in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gegenüber, für den individuelles Lernen hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungsprozesse notwendig sei (OECD 1973, S. 17). Hier findet zum ersten Mal explizit die Verknüpfung individuellen Verhaltens mit gesellschaftlichen Auswirkungen statt. Formal wird „Recurrent Education“ als beschreibende „Grundsatzstudie“ (Kraus 2001, S. 90) und Diskussionsbasis (Gerlach 2000, S. 67) rezipiert. Das Konzept zielt inhaltlich zwar auf eine grundsätzliche Veränderung der Bildungssysteme, jedoch kann bilanziert werden, dass es „recht besehen nie ernsthaft und bewußt zum Gegenstand von deutscher Bildungspolitik avanciert ist“ (Knoll 1996, S. 181).

## 2.2 Neuere Konzeptionen Lebenslangen Lernens

Als neuere Konzeptionen werden solche Beiträge bezeichnet, die nach einer längeren Pause in den ausgehenden 1970er und 1980er Jahren die Debatte um das Lebenslange Lernen Mitte der 1990er Jahre wieder aufnehmen. Mit der EU-Kommission tritt eine Institution der Europäischen Union in den Vordergrund, deren 1995 veröffentlichtes Weißbuch „Lehren und Lernen“<sup>10</sup> die Diskussion prägt und in der Erwachsenenbildung als maßgebliches Dokument der bildungspolitischen Debatte bezeichnet wird (vgl. Dewe & Weber 2009, S. 22; Kraus 2001, S. 66). Als Umsetzung bzw. Folgedokument des Weißbuches „Wachstum,

---

10 Vollständiger Titel „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (EU-Kommission 1995)



Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (EU-Kommission 1993) beschreibt es drei große Umwälzungen der Jahrtausendwende, mit denen die Kommission die berufliche und allgemeine Bildung konfrontiert sieht und die als Herausforderung zur Bildung eines neuen Gesellschaftsmodells gesehen werden. Die *Informationsgesellschaft* stehe für zunehmende Relevanz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Dienstleistungs- und Produktionsprozess und damit einhergehenden Auswirkungen auf den Bildungsbereich. Indem Informationstechnologien die Produktion und allgemeine sowie berufliche Bildung „massiv“ durchdringen, bewirkten sie „eine Annäherung von ‚Lern-‘ und ‚Produktionsmethoden‘“ (EU-Kommission 1995, S. 12). Abgesehen von der nicht näher erläuterten Angleichung werde die Informationsgesellschaft zudem „die Unterrichtsmethoden verändern, indem sie das eher passive Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem durch ein a priori fruchtbares interaktives Verhältnis ersetzt“ (ebd.). Neben der *Globalisierung* von Güter-, Kapital- und Dienstleistungsverkehr, die einen europaweiten Arbeitsmarkt und Wirtschaftsraum zur Folge hat, wird als dritte Herausforderung die *wissenschaftlich-technische Zivilisation* benannt. Sie beschreibt das Zusammenspiel wissenschaftlicher Erkenntnisse und industrieller Innovationen, welches einerseits ein neues Modell der Wissensproduktion darstellte, andererseits durch schnellen Fortschritt Verunsicherung bewirken könne:

„Am Ende unseres Jahrhunderts stellt sich eine immer größere Verunsicherung ein. Und paradoxerweise entwickelt sie sich in einer Zeit, in der die Wissenschaft beträchtliche Fortschritte zu verzeichnen hat. [...] Dem Fortschritt gegenüber steht die Angst, die in gewisser Weise an die Diskrepanz zwischen Fortschritt und kollektivem Bewußtsein erinnert, wie sie bereits an der Schwelle vom Mittelalter zur Renaissance existierte. Die Medien verbreiten oft ein von Gewalt geprägtes Bild, das zur Verstärkung dieser Angst beiträgt.“ (EU-Kommission 1995, S. 13, Ausl. v. S. R.)

Auf Basis dieser Entwicklungen werden Anforderungen an die Allgemeinbildung gestellt, die „der erste Faktor der Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes“ (EU-Kommission 1995, S. 16) sind. Allgemeinbildung soll dem Einzelnen ermöglichen, sein ganzes Potenzial und seine vollständige Persönlichkeit zu entwickeln. Kenntnisse und Fertigkeiten sollen mit „Schulung des Charakters“ und „Weckung sozialer Verantwortung einhergehen“ (ebd.). Doch die Funktion sozialer Integration und persönlicher Entwicklung von allgemeiner und beruflicher Bildung sei bedroht, „wenn mit ihr nicht eine Aussicht auf Beschäftigung verbunden ist“ (EU-Kommission 1995, S. 8). Dadurch verstärke sich die Bedeutung beruflicher Entwicklung und der Eignung zur Beschäftigung und Erwerbstätigkeit (vgl. EU-Kommission 1995, S. 19) und deren Förderung. Als neues Gesellschaftsmodell wird die „Kognitive Gesellschaft“

proklamiert. Aus den beschriebenen Entwicklungen wird gefolgert, dass „die Stellung des einzelnen innerhalb der gesellschaftlichen Beziehungen [...] zunehmend von seiner Fähigkeit zum Lernen und der Beherrschung von Grundkenntnissen bestimmt“ wird (EU-Kommission 1995, S. 7, Ausl. v. S. R.). Diese relative Stellung und „Einstufung jedes Einzelnen nach seinem Wissen und seiner Kompetenz“ sei kennzeichnend und prägend für die Struktur der Gesellschaft (vgl. ebd.). Als Aktionslinien zur Fortführung und zum Aufbau einer kognitiven Gesellschaft werden Ziele formuliert, die als Orientierung für „praktische Maßnahmen“ (EU-Kommission 1995, S. 46) dienen sollen. Die ständige Aneignung neuer Kenntnisse sei zu fördern, allerdings seien diese aufgrund der ungewissen laufenden Veränderungen nicht klar zu bestimmen. Maßnahmen sollen sich daher auf die Anerkennung erworbener Kompetenzen und die Entwicklung definierter Wissensbereiche beziehen, z. B. durch persönliche Kompetenzausweise. Neue Kommunikationstechnologien sollen für die allgemeine und berufliche Bildung genutzt werden. (Vgl. dazu EU-Kommission 1995, S. 48ff.) Die Annäherung von Schulen und Unternehmen, beides Stätten des Wissenserwerbs, gelte es voranzutreiben. Beschrieben werden in diesem Zusammenhang überwiegend Forderungen der Öffnung des Bildungswesens zur Arbeitswelt:

„Für die Schule im weiten Sinn – von der Primarstufe bis zur Hochschule – geht es darum, das vermittelte Wissen an die Beschäftigungsmöglichkeiten anzupassen.“ (EU-Kommission 1995, S. 52)

In diesem Dokument sind Tendenzen zur Individualisierung in zweierlei Hinsicht auszumachen: einmal die „Anpassung von Didaktik und Methodik an individuelle Bedürfnisse“ (Dewe & Weber 2009, S. 23) und zweitens „die persönliche Verantwortung zur Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd.). Im Vergleich zu den Beiträgen der UNESCO werden Beiträge der EU „in erster Linie als individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Fortschrittsmetapher genutzt und weniger als Bildungsmetapher“ (ebd.). Dewe & Weber (2007, S. 24f.) sehen im Zuge des Lissabon-Prozesses, auf den sich im Weißbuch bezogen wird, eine „gewisse Gleichschaltung“ Lebenslangen Lernens mit dem wirtschaftlichen Erfolg der Europäischen Union. Auch Schemmann (2007, S. 129ff.) stellt fest, dass mit den Weißbüchern zwar die Bildung in den Fokus der EU rücke, wobei Lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle einnehme, jedoch dominant ökonomisch im Sinne einer Qualifizierung von Arbeitnehmern bzw. der Bewältigung von Arbeitslosigkeit gesehen werde. Erst mit dem Memorandum kämen auch politische und soziale Dimensionen des Lebenslangen Lernens wie z. B. aktive Staatsbürgerschaft in den Blick, jedoch ist „trotz dieser Entwicklung [...] festzuhalten, dass die ökonomische Dimension in Bezug auf das lebenslange Lernen nach wie vor dominiert“ (Schemmann 2007, S. 131, Ausl. v. S. R.).

Lernen regierbar machen

Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der  
Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen

Rausch, S.

2015, X, 185 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-07959-8