

2 Perspektiven auf das Konstrukt ‚lebenslanges Lernen‘

2.1 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept

Gesellschaftliche Begründungslinien für das bildungspolitische Konzept ‚lebenslanges Lernen‘

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges haben sich in zunehmendem Maße grundlegende gesellschaftliche, politische, ökonomische sowie ökologische Veränderungen eingestellt, die sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens auswirken. Durch die Akzeleration des technologischen Fortschritts und der wissenschaftlichen Forschung werden in immer kürzeren Abständen innovative Erkenntnisse und Methoden entwickelt und vermittelt, die neue Möglichkeiten und Situationen generieren (vgl. Gerlach 2000: 9). Vor diesem Hintergrund gewinnt vor allem aus der bildungspolitischen Perspektive die Bildung für Individuen und Gesellschaft verstärkt an Bedeutung, um den ständigen Veränderungen in allen Lebensbereichen standhalten und die Beschäftigungsfähigkeit der einzelnen Gesellschaftsmitglieder aufrechterhalten zu können. Kell (1996) beschreibt diese Situation folgendermaßen:

„Die Entwicklung von ‚Anthropologischen Zeitzonen‘ (von biologischen Rhythmen) zur neuen ‚Nanosekunden-Kultur‘ (zur von der Computertechnik bestimmten Zeit) führt zu Wahrnehmung von Veränderungsgeschwindigkeit als Grundphänomen, das ein Lernen auf Vorrat für die Zukunft immer schwieriger werden lässt und deshalb lebenslanges Lernen notwendig macht – vorwiegend als Anpassung an die schnell abgelaufenen Veränderungen“ (Kell 1996: 49).

Lebenslanges Lernen als ein übergreifendes Bildungskonzept, das dem Menschen ermöglichen soll, „während seines gesamten Lebens durch Lernprozesse seine Bestimmung als Individuum und kollektives Wesen einer Gesellschaft wahrzunehmen und zu entfalten“ (Gerlach 2000: 9), wird im 21. Jahrhundert als Axiom in allen politischen Bereichen anerkannt. Vor dem Faktum, dass sich das heutige Verständnis von Lernen stark an Beschleunigungs- und Entgrenzungsdiskursen (vgl. Harney & Rahn 2003) orientiert, zieht Kell (1996) eine Verbindung zur Evolutionstheorie und formuliert die These:

„Die Übertragung dieser Überlegungen auf die Evolutionstheorie führt zu einer Erweiterung der Darwinschen Sicht vom ‚Überleben des am besten angepassten Lebewesens‘ zur neuen Sicht vom ‚Überleben des am besten Informierten‘. Der am besten Informierte ist derjenige Organismus, der mehr Informationen in kürzerer Zeit verarbeiten kann“ (Kell 1996: 54).

Bildungspolitische Dokumente zum lebenslangen Lernen auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene

Vier internationale Organisationen haben durch Berichte, Studien und Empfehlungen seit den frühen 1970er Jahren den Begriff des lebenslangen Lernens auf bildungspolitischer Ebene stark geprägt. Es handelt sich dabei um die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), die OECD (Organization for Economic, Cooperation and Development), den Europarat und die Europäische Union.⁴

Hintergrund für die in den 1970er Jahren einsetzende Fokussierung der internationalen Diskussion auf die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Bildungskonzepte und Leitideen ist die von Philip H. Coombs Ende der 1960er Jahre veröffentlichte Analyse einer Weltbildungskrise (vgl. Gerlach 2000: 14-25). Neben der Auseinandersetzung mit Ursachen⁵ einer weltweiten Bildungskrise sowie der Formulierung von Zielen⁶ und Lösungsansätzen⁷ zu deren Bewältigung, fordert Coombs in seinen Explikationen eine notwendige Bearbeitung der Krise im Kontext einer internationalen Zusammenarbeit.

Für die o. a. Organisationen besteht der Konsens, dass das lebenslange Lernen die Basis der zukünftigen Bildungssysteme darstellt. Zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in der individuellen Biografie wurden vor allem in den

4 Überblick über die wichtigsten bildungspolitischen Dokumente (vgl. dazu Kraus 2001): *Europäische Beiträge*: Europarat: „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (1971); Europäische Union: „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Weißbuch 1995). *Beiträge der UNESCO*: Faure-Report: „Wie wir leben lernen“ (1972); Delors-Report: „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ (1996). *Beiträge der OECD*: „Recurrent Education“ (1973); „Lifelong Learning for All“ (1996).

5 Coombs (1969) expliziert vier Faktoren als Hauptursachen der Weltbildungskrise: quantitativ höhere Bildungsnachfrage, Ressourcenknappheit (finanziell, personell), Trägheit der Bildungssysteme (Unfähigkeit der Bildungssysteme Bildungsnachfrage zu decken) sowie Trägheit der Gesellschaft (starre Wertsysteme und soziale Statusvorstellungen bezüglich Bildungswege und Qualifizierungen).

6 Als Ziele werden benannt: allgemeine Grundschulpflicht, allgemeine Befähigung zum Lesen und Schreiben, gleiche Bildungschancen für Frauen, Steigerung des Sekundar- und Hochschulbesuchs und ausgedehntere Erwachsenenbildung (vgl. Coombs 1969: 117).

7 Lösungsansätze werden in Technologie, Forschung und Innovation gesehen (vgl. Coombs 1969: 129-138).

1970er und 1990er Jahren unterschiedliche Bildungsstrategien entworfen. Dabei ist deren inhaltliche Ausprägung von dem jeweiligen Wertesystem und politischen Orientierungen der Organisation abhängig.

Die 1971 vom Europarat und dem Rat für kulturelle Zusammenarbeit veröffentlichte Publikation „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy.“⁸ stellt die Kernelemente der europäischen Bildungsstrategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren vor. Selbstverantwortung, Selbstbildung und persönliche Entfaltung verkörpern die Ziele der Permanent Education. Diese sollen erreicht werden durch ein flexibles Bildungssystem, das gekennzeichnet ist durch modularisierte Lerneinheiten, selbstbestimmte Einteilung der Lernzeiten, Auswahl an möglichst breitgefächerten, diversifizierten Lernangeboten und offenem Zugang zu diesen. Die bestehenden Institutionen sollen nicht abgeschafft, sondern zur Erreichung der notwendigen Flexibilität reformiert werden. Die Neuorganisation des Bildungssystems soll an den Prinzipien der Chancengleichheit, Demokratie und Transparenz erfolgen (vgl. Kraus 2001: 59-65).

Als *das* Auftaktdokument der bildungspolitischen Diskussion zum lebenslangen Lernen wird allerdings der Faure-Report⁹ der UNESCO deklariert (vgl. Dohmen 1996: 15; Gerlach 2000: 14). Das im Faure-Report angestrebte gesellschaftliche Modell ist das der Lerngesellschaft. Ihre Basis ist die Education permanente, die für jedes Individuum Lernen während der gesamten Lebensspanne und in allen Lebensbereichen ermöglicht (vgl. Faure et al. 1973: 246). Neben der vorschulischen und schulischen Erziehung ist die Erwachsenenbildung ein wesentlicher Bestandteil des lebenslangen Lernens.¹⁰ Nicht nur die Vermittlung von formaler Ausbildung, sondern ebenfalls die Vorbereitung auf die das Leben betreffenden Kompetenzen und Fähigkeiten sind Aufgaben des zukünftigen Erziehungs- und Bildungssystems. Selbstgesteuertes sowie non-formales und informelles Lernen gewinnen als wichtige Prinzipien zur Umsetzung des lebenslangen Lernens an Bedeutung.

Impulsgebende Strategie der OECD in den 1970er Jahren ist die Recurrent Education¹¹. Nukleus dieser Bildungsstrategie ist das Alternieren von organisier-

8 Der vollständige Titel lautet: Council of Europe/Council for Cultural Co-Operation/committee for out-of-school-education: Permanent Education. Fundamentals for an integrated Educational Policy. Studies on permanent Education, no 21/1991. Strassbourg.

9 Zur Erstellung des Berichtes wurde eine Kommission gegründet, deren Vorsitzender Edgar Faure war. Unter seinem Namen wurde der Bericht bekannt. Der Bericht wurde 1972 veröffentlicht. 1973 erschien die deutsche Ausgabe.

10 Die Erwachsenenbildung erhält durch den Faure-Report eine bildungspolitische Aufwertung (vgl. Gerlach 2000: 52).

11 Originaltitel des Dokuments: OECD/Centre for Educational Research and Innovation (CERI): Recurrent Education: A Strategie for Lifelong Learning. OECD: Paris 1973. In Deutschland er-

ten Bildungsphasen mit anderen Lebensphasen¹² während der gesamten Lebensspanne (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 1974: 21). Die Recurrent Education bezieht sich hauptsächlich auf die der Pflichtschulphase nachgelagerten Bereiche der Ausbildung und Weiterbildung und involviert formale und informelle Lernprozesse. In organisierten Lernphasen soll das Individuum die Möglichkeit zur Reflexion, Systematisierung und Erweiterung von in informellen Lernprozessen erworbenen Lernerfahrungen erhalten.

Während in den 1980er Jahren die internationale bildungspolitische Diskussion über das lebenslange Lernen abebbt, erfährt sie ab Mitte der 1990er Jahre einen neuen Aufschwung, gekennzeichnet durch „eine Aufbruchstimmung im Hinblick auf die kommende Jahrtausendwende“ (Gerlach 2000: 101). Beim Vergleich der Dokumente aus den 1970er und den 1990er Jahren ist eine inhaltliche Umorientierung zu konstatieren: Während in den 70er Jahren Strategien zur Realisierung des lebenslangen Lernens erarbeitet werden, so wird in den 1990er Jahren lebenslanges Lernen selbst zu einer omnipotenten Bildungsstrategie und einem omnipotenten Bildungskonzept deklariert.

1996 veröffentlicht die OECD die Studie „Lifelong Learning for All“. Lebenslanges Lernen wird nun als ein das ganze Leben umspannendes Lernen betrachtet. Recurrent Education, wie sie die OECD in den 70er Jahren als Bildungsstrategie angestrebt hat, wird nur noch „in angepasster Form, lediglich als eine Möglichkeit der Rückkehr zu formaler Bildung klassifiziert“ (Gerlach 2000: 107). Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Zusammenhalt sowie Wirtschaftswachstum sollen unter Berücksichtigung der Prinzipien wie Transparenz, Durchlässigkeit, Zusammenarbeit, Flexibilität, Kohärenz und Chancengleichheit erzielt werden. Im Gegensatz zur Recurrent Education gewinnt die vorschulische und schulische Erziehung als grundlagenschaffende Bildungsbereiche an Bedeutung. Selbstgesteuertes Lernen mit konventionellen, vor allem aber mit neuen Medien wird zum grundlegenden methodischen Prinzip.

Ein wichtiges EU-Dokument stellt das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ dar, das von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft im Jahr 2000 veröffentlicht wurde und handlungsleitend für das in 2001 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung publizierte Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ ist. Ein erster deutscher bildungspolitischer Beitrag zum lebenslangen Lernen erfolgt 1996 von Günther Dohmen im Auftrag des

schen die Publikation unter dem Titel: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel (Recurrent Education), 1974

12 Zu den Lebensphasen werden Berufstätigkeit, Arbeitslosenphase, Freizeit und Ruhestand gezählt, wobei der Fokus auf der Phase der Berufstätigkeit liegt.

Bundesministeriums für Bildung, Forschung und Technologie mit dem Titel „Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“. Ein aktuelles nationales bildungspolitisches Dokument ist die Publikation der Bundesländer-Kommission „Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ aus dem Jahr 2004. Die in diesem Dokument dargestellte Strategie orientiert sich sowohl an den Lebensphasen des Menschen als auch an Entwicklungsschwerpunkten für lebenslanges Lernen.

2.2 Erziehungswissenschaftlicher Diskurs über das lebenslange Lernen

Seit den 1990er Jahren hat sich neben der bildungspolitischen Programmatik zum lebenslangen Lernen ein relativ eigenständiger Diskurs in der Erziehungswissenschaft herausgebildet, der in Deutschland zu einer „grundlegenden Veränderung und Erweiterung der inhaltlichen Vorstellungen über das Konstrukt des lebenslangen Lernens“ (Brödel 2003: 115) geführt hat. Während in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland lebenslanges Lernen gleichgesetzt wird mit dem Auf- und Ausbau organisierter institutioneller Erwachsenenbildung, wird diese seit den 1990er Jahren als ein Teilbereich lebenslangen Lernens betrachtet. Dabei werden unter dem erziehungswissenschaftlichen Theorem der „Entgrenzung“ (Kade 1997) ursprünglich nicht-pädagogische Institutional- und Handlungskontexte als Orte lebenslangen Lernens untersucht. In diesem Zusammenhang wird auch die von bildungspolitischer Seite forcierte Differenzierung ‚formales Lernen‘, ‚nonformales Lernen‘ und ‚informelles Lernen‘ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs reflektiert.¹³ Aus biografiethoretischer Perspektive wird diese Differenzierung allerdings nicht als „Typologie von Lernprozessen interpretiert, sondern auf die Strukturen und Rahmungen der jeweiligen *Lernkontexte* bezogen“ (Alheit & Dausien 2010: 722, Hervorhebung im Original; ebenso Nittel & Seltrecht 2013: 7).

13 Auf europäischer bildungspolitischer Ebene werden formales, nonformales und informelles Lernen wie folgt definiert: Beim formalen Lernen handelt es sich um ein Lernen, „das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ (Europäische Kommission 2001: 33). Nonformales Lernen bedeutet „Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet“ (a.a.O.: 35). Informelles Lernen umfasst „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder ‚inzidentell‘/ beiläufig)“ (a.a.O.: 33).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird sowohl die faktische Durchsetzung des lebenslangen Lernens durch das Individuum (vgl. Kade & Seitter 1998) als auch in den letzten drei Jahrzehnten ein rapider Institutionalisierungsprozess konstatiert, „(...) in dessen Verlauf für alle Lebensphasen Einrichtungen etabliert worden sind, die mehr oder weniger lebenslaufspezifische Bildungs- und Lernangebote machen und damit Menschen jeden Lebensalters die Gelegenheit zum erneuten und fortführenden Lernen bieten“ (Kade & Seitter 1996: 16). Dennoch sehen sich die Bildungsinstitutionen der Kritik gegenübergestellt, durch „(...) kaum überwindliche strukturelle Barrieren der Institutionen, Organisationen, Zuständigkeiten und Traditionen (...)“ (Kraus 2001: 6) die institutionelle Realisierung bzw. Unterstützung lebenslangen Lernens zu behindern.¹⁴

Ferner wird lebenslanges Lernen als eine Modernisierungsstrategie, die die Ablösung der Bildungskarriere durch die Bildungsbiografie fokussiert, betrachtet (vgl. Harney & Rahn 2003: 274). Seit den 1970er Jahren hat die Struktur der Karriere die Unsicherheit moderner Biografieverläufe absorbiert, indem sie Individuen einen Planungs- und Prognoseraum, den damit verbundenen Aufbau von Erwartungen sowie die Zurechnung von Erfolg und Misserfolg ermöglichte. In den 1990er Jahren wird die Bildungskarriere allmählich zugunsten der Bildungsbiografie abgelöst. Harney und Rahn (2003) sprechen diesbezüglich von einer „Destandardisierung des Lebenslaufs“.

„Ging es in den 1970er Jahren um die Frage, wie ein durchlässiges System sequenzialisierter Bildungsgänge und -titel geschaffen werden kann, an dem sich individuell biographische Entscheidungen orientieren können, geht es nun um die umgekehrte Problemstellung, das heißt darum, wie sich die im Lebensvollzug realisierten Lernergebnisse bewerten und zertifizieren lassen.“ (Harney & Rahn 2003: 278)

Individuelle Kultivierung von Wissen und Können sowie Aufwertung von Nichtwissen stellen bei der Bildungsbiografie im Gegensatz zur Bildungskarriere zwei Umgangsweisen mit der Ungewissheit moderner Biografieverläufe dar.

Nach Hof (2011) beschreibt der Ausdruck ‚lebenslanges Lernen‘

„(...) das Phänomen des Lernens im zeitlichen Verlauf des Lebens. Dieses Lernen findet innerhalb und außerhalb formaler pädagogischer Institutionen statt und beinhaltet sowohl den Erwerb neuer Kenntnisse als auch die Aneignung neuer Fertigkeiten sowie die Veränderung des Selbst- und Weltbildes durch die Auseinanderset-

14 Seit Veröffentlichung der PISA 2000 - Ergebnisse stehen vor allem Institutionen des Elementarbereichs sowie die allgemeinbildenden Schulen unter der Kritik, Kindern und Jugendlichen nicht in ausreichendem Maße Grundkompetenzen zur Befähigung zum lebenslangen Lernen zu vermitteln.

zung mit sozialen Erfahrungen und mit der Reflexion auf das eigene Leben.“ (Hof 2011: 117)

Dabei unterliegt dieses Verständnis lebenslangen Lernens sozial-historischen Veränderungen (vgl. Hof 2009: 18-24).

Nittel und Schütz (2010) verstehen lebenslanges Lernen in Anlehnung an G. H. Mead als einen Universalisierungsmechanismus, der auf drei Ebenen zum Tragen kommt (vgl. Nittel & Schütz 2010: 137-139): Im bildungspolitischen Kontext nimmt lebenslanges Lernen die Funktion eines Universalisierungsmechanismus zwischen Orts- und Weltgesellschaft ein, „weil hier die lokale Bildungslandschaft („Lernen vor Ort“) mit den nationalen Entscheidungsinstanzen und diese wiederum mit international agierenden politischen Einheiten (EU-Kommission und UNESCO) verbunden und ‚kurzgeschlossen‘ werden sollen“ (Nittel & Schütz 2010: 138). Auf gesellschaftspolitischer Ebene fungiert lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus zwischen Individuum und Gesellschaft, indem dieser einen Beitrag „zu einem neuen Programm der Vergesellschaftung des Subjekts und einer dazu parallel verlaufenden Individualisierung des Gesellschaftsmitglieds“ (ebd.) leistet. Im Mittelpunkt steht dabei die Aufrechterhaltung der Erwerbsfähigkeit, „wobei es um die Parallelisierung von individueller Kompetenzbiographie auf der einen und dem Wandel der Anforderungsstruktur in der Arbeitswelt auf der anderen Seite geht“ (a.a.O.: 138-139). Im erziehungswissenschaftlichen Kontext erscheint lebenslanges Lernen als Universalisierungsmechanismus zwischen Kindheit, Jugend und Alter. Er „sichert die Einheit des Erziehungssystems als eine spezifische Ordnung zwischen den Generationen, weil der Lebenslauf unter dem Fokus des sequentiellen Durchlaufens unterschiedlicher pädagogischer Institutionen als grundlegendes Medium und zugleich als Form der Systembildung betrachtet wird“ (a.a.O.: 139).

Nach Rothe (2011) gibt es drei theoretische Perspektiven, die in der Erwachsenenbildungsforschung zum Lernen in der Lebensspanne an Bedeutung gewonnen haben: die biografiethoretische, die modernisierungstheoretische und die gouvernementalitätstheoretische Perspektive (vgl. Rothe 2011: 75), wobei die letzten beiden Ansätze als neuere theoretische Zugänge dargestellt werden.

Rothe konstatiert, dass aus der biografiethoretischen Perspektive – unabhängig von der bildungspolitischen Programmatik – Lernen als ein Prozess betrachtet wird, der die gesamte Lebensspanne begleitet (vgl. Rothe 2011: 77). Lebenslanges Lernen wird als subjektgebunden betrachtet, das auf biografischen Lernerfahrungen und der Erweiterung von biografischem Wissen basiert. Vor diesem Hintergrund wird lebensgeschichtliches Lernen zu einer „unabdingbaren Dimension lebenslangen Lernens“ (Brödel 2003: 130) expliziert. Die biografie-

theoretische Perspektive ermöglicht die Analyse der lebenszeitlichen Dimension des Lernens, d. h. die zeitliche „Strukturierung, der (Um-)Ordnung von Bildung und Lernen *im Lebenslauf*“ (Dausien 2008: 164, Hervorhebung im Original). Ferner wird die Kontextualität von Lernprozessen berücksichtigt, d. h. Lernen findet im sozialen Raum statt und häufig sind mehrere Individuen an einem Lernprozess beteiligt (vgl. a.a.O.: 164-165). Der biografiethoretische Ansatz bezieht darüber hinaus die biografische Reflexivität mit ein. Darunter ist zu verstehen, dass das Individuum seinen Erfahrungsprozess nicht nur in ein reflektiertes Verhältnis setzen kann, sondern die biografische Reflexivität „disponiert bestimmte Handlungen und Lernvorgänge und schränkt damit den prinzipiell möglichen Handlungsspielraum auf eine ‚selbst gemachte‘, eben ‚reflexive‘ Weise ein“ (a.a.O.: 166).

Bei der modernisierungstheoretischen Perspektive gilt lebenslanges Lernen als Voraussetzung, „nicht nur als anthropologische Grundlage, sondern auch als gesellschaftliche Praxis in modernen Gesellschaften“ (Rothe 2011: 158). Lebenslanges Lernen wird hier hauptsächlich als „eine Begleiterscheinung der Universalisierung pädagogischer Kommunikation [betrachtet, C.D.] und wird nicht explizit in den Zusammenhang bildungspolitischer Konzeptionalisierungen und Aktivitäten gestellt“ (ebd.). Bei diesem Ansatz liegt das Forschungsinteresse nicht auf Lernphänomenen, sondern der Fokus richtet sich auf „die kommunikativen Prozesse, die auf die Herstellung, Aufrechterhaltung und Fortsetzung von Lernprozessen gerichtet sind“ (a.a.O.: 159). Zu den zentralen Vertretern dieses Ansatzes gehören Jochen Kade und Wolfgang Seitter (vgl. Rothe 2011: 126).

Die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fokussiert die bildungspolitische Programmatik des lebenslangen Lernens. Bei diesem Ansatz wird versucht, „über eine bestimmte analytische Herangehensweise zu zeigen, wie die gegenwärtigen Veränderungen im Bildungsbereich in breitere gesellschaftliche Entwicklungen eingebunden sind und die Annahme, dass die Richtung, die diese Veränderungen nehmen, keineswegs durch Notwendigkeit bestimmt, sondern durch Machtverhältnisse bedingt sind“ (a.a.O.: 76). In seiner gouvernementalitätstheoretischen Studie zum lebenslangen Lernen im Weiterbildungssystem konstatiert Wrana (2003):

„Ich behaupte also, dass der Begriff ‚lebenslanges Lernen nicht auf einen Gegenstand verweist (so wie der Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘), sondern auf eine thematische Wahl, also ein ganzes Gebiet von Gegenständen in einer bestimmten Relation. Je komplexer der Bereich ist, auf den ein solcher Begriff verweist, desto unbestimmter wird der Begriff, desto leichter wird er zum Einsatz für alles mögliche, desto eher geht er den Konnex auf ein Thema als auf einen Gegenstand ein.“ (Wrana 2003: 12)

Wrana stellt in seiner Studie anhand von vier bildungspolitischen Gutachten aus den Jahren 1960, 1970, 1984 und 1997 dar, dass das bildungspolitische Interesse an dem „konkrete[n, C.D.] Können als unmittelbare Wertsteigerung der Arbeitskraft“ (a.a.O.: 26) in der chronologischen Abfolge der Dokumente immer mehr abnimmt:

„Aber diese Form der Regierung des Könnens ist keine Angelegenheit der Öffentlichkeit mehr. Hatte der Staat in den Bildungsreformen noch ein Interesse, auf das Kräfteprofil der gesamten Bevölkerung Einfluss zu gewinnen, ‚Begabungsreserven auszuschöpfen‘ und die berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung auf ein öffentlich verantwortetes Fundament zu stellen, so ist dieses Interesse nun scheinbar verschwunden bzw. wird der betrieblichen Weiterbildung überlassen. Der Staat beschränkt sich darauf, die Mentalitäten zu regieren, die allgemeinsten Kräfte und die Haltungen der Individuen.“ (a.a.O.: 26-27)

In den gouvernementalitätstheoretischen Untersuchungen wird das bildungspolitische Konzept ‚lebenslanges Lernen‘ eher kritisch betrachtet, „indem gezeigt wird, das Lebenslanges Lernen eben nicht in erster Linie wachsende Möglichkeiten der Selbstbestimmung bedeutet, sondern über die komplexe Verschränkung von Selbst- und Fremdführung eine vertiefte Unterwerfung der Subjekte unter ökonomischer Rationalitäten zu Folge hat“ (Rothe 2011: 159).

Es kann konstatiert werden, dass das lebenslanges Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durchaus als ein mehrdimensionales Konstrukt klassifiziert wird, das in den verschiedenen politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und alltagsweltlichen Bereichen mit unterschiedlichen Intentionen verbunden ist. Die zweckbezogene Beliebigkeit bei der Verwendung des Ausdrucks ‚lebenslanges Lernen‘ wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs kritisch betrachtet. Nach Rothe (2011) verweist der Ausdruck ‚lebenslanges Lernen‘ „in Abhängigkeit vom Kontext auf ein bildungspolitisches Konzept, ein alltäglich zu beobachtendes Phänomen, eine moralische Verpflichtung oder dient lediglich als Worthülse, für die von allen Seiten Zustimmung erwartbar ist, auch wenn ihr konkreter Inhalt unklar bleibt“ (Rothe 2011:11). Ferner merkt sie an:

„Betrachtet man die Dauer der Auseinandersetzung um den Begriff Lebenslanges Lernen, erscheint klärungsbedürftig, warum er nach mehr als zehn Jahren anhaltender bildungspolitischer (stellvertretend Gerlach 2000, Schemmann 2007) und wissenschaftlicher Diskussion (stellvertretend Alheit/Dausien 2000, Brödel (Hrsg.) 1998, Alheit/von von Felden (Hrsg.) 2009, Herzberg (Hrsg.) 2008, Kade/Seitter 1996) noch immer diffus und vieldeutig erscheint. Der Konsens über den Begriff reicht aus, um miteinander zu diskutieren, und ist offen genug, die Diskussion fortzusetzen und immer neue Aspekte damit verbinden zu können. Nach wie vor scheint unklar, ob und gegebenenfalls welchen inhaltlichen Gehalt der Begriff im erzie-

hungswissenschaftlichen Feld hat und wofür er in der bildungspolitischen Diskussion steht.“ (Rothe 2011: 12-14)

De Haan (1991) weist darauf hin, dass es sich beim lebenslangen Lernen um keine wissenschaftliche Kategorie, sondern um eine Metapher handelt. Wissenschaftliche Kategorien sind ‚Stammbegriffe‘, die den Kriterien der Klarheit und Bestimmtheit unterliegen und somit definierbar sind. Metaphern hingegen schaffen keine Eindeutigkeit, auch wenn sie diese auf den ersten Blick suggerieren (vgl. de Haan 1991: 363). In Anlehnung an Blumenberg charakterisiert de Haan das lebenslange Lernen als eine absolute Metapher, die prinzipiell keine klare Definition des Sachverhaltes, den sie beschreibt, anstrebt. „Ihre Funktion liegt gerade darin, Sicherheit zu schaffen, Erwartungen zu regulieren und Haltungen auszudrücken, also Bedürfnissen der Orientierung zu genügen, die sich begrifflich nicht gewinnen lassen“ (de Haan 1991: 368; siehe hierzu auch Kapitel 7.4).

Mit lebenslangem Lernen werden nicht nur neue Freiheiten und Chancen assoziiert, sondern ebenso neue Zwänge und Gefahren (vgl. Nittel 2003: 75). Geißler und Orthey (2001) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass das lebenslange Lernen den Menschen als lebenslang defizitär definiert (vgl. Geißler & Orthey 2001: 239). Hierdurch besteht die Gefahr einer vollständigen Absorption der Lebensführung durch „das Primat des lebenslangen Lernens“ (Kade, Nittel & Seitter 2007: 79). Lebenslanges Lernen wird zu einem Zwang, um den privaten und beruflichen Alltag zu bewältigen, bei gleichzeitiger Verdrängung seiner potenziellen Wirkungskraft auf die individuelle und gesellschaftliche Emanzipation (vgl. ebd.).

2.3 Bildungsbereichsübergreifende Umsetzung lebenslangen Lernens

Die bildungsbereichsübergreifende Umsetzung lebenslangen Lernens stellt eine Forderung im Rahmen der bildungspolitischen Programmatik zum lebenslangen Lernen dar (vgl. BLK 2004; BMBF 2008) und wurde vor allem durch bildungspolitische Förderprogramme wie „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und durch das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ an die pädagogische Praxis herangetragen. „Ziel ist es, durch eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen eine verbesserte Verzahnung verschiedener Bildungsangebote zu erreichen“ (Emminghaus & Tippelt 2009: 9). Bei der bildungsbereichsübergreifenden Umsetzung lebenslangen Lernens liegt der Fokus auf den einzelnen Bildungsbereichen (Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I und II, Tertiärbereich und Weiterbildungsbereich), den dazugehörigen Bil-

Die absolute Metapher ‚lebenslanges Lernen‘

Eine Argumentationsanalyse

Dellori, C.

2016, XIV, 226 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10959-2