

Eine Analyse bildungspolitischer Dokumente ERWACHSENES LEBEN ALS LERNEN

Sebastian Lerch

Überall dort, wo der Begriff »Erwachsenenbildung« durch den Terminus »Lebenslanges Lernen« verdrängt wird, kommt auch der »Erwachsene« explizit nicht mehr vor. Ist er damit auch implizit verschwunden? Welches Bild vom Erwachsenen zeichnen die Konzepte Lebenslanges Lernens? Haben sie überhaupt eine Vorstellung von Erwachsensein? Der folgende Beitrag richtet diese Fragen an bildungspolitische Dokumente, die auf globaler, europäischer und nationaler Ebene Strategien Lebenslanges Lernens begründen.

Innerhalb erziehungswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Diskussionen, aber auch in der öffentlichen Wahrnehmung und in bildungspolitischen Überlegungen hat der Begriff Lebenslanges Lernen eine zentrale Stellung eingenommen. Der Terminus wird dabei vorwiegend positiv gesehen, und zwar sowohl aus gesellschaftlicher und individueller als auch (am deutlichsten) aus ökonomischer Perspektive. Leben und Lernen bilden eine Einheit, welche den einzelnen Lernenden von der Kindheit bis ins hohe Alter zum kontinuierlichen Weiterlernen anhalten soll. Forderungen und Appellen (wie dem des lebenslangen Lernens) liegen normative gesellschaftliche Leitideen, ökonomische Grundannahmen, aber auch anthropologische Vorstellungen zum Menschen oder zum *Erwachsenen* zugrunde, welche aber nicht immer offenkundig sind.

Vor diesem Hintergrund sollen die in bildungspolitischen Papieren zum Lebenslangen Lernen skizzierten Vorstellungen vom Erwachsenen herausgearbeitet bzw. soll zunächst überhaupt gefragt werden, ob *der* Erwachsene (vgl. Harney 2001, S. 98) dort explizit thematisiert wird. Die Auswahl der Gutachten und Empfehlungen kann für den vorliegenden Beitrag nur exem-

plarisch sein. Berücksichtigt werden sollen Dokumente von UNESCO, OECD, EU/Europäische Kommission und BLK/BMBF seit der so genannten zweiten Boomphase zum Lebenslangen Lernen ab den 1990er Jahren.

Erwachsenwerden – Erwachsensein – Erwachsenbleiben

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussionen kommt dem Erwachsenen als Begriff kaum Aufmerksamkeit zu (vgl. Kade 2005, S. 403). Kade führt dies darauf zurück, dass der Terminus weder »entscheidend Theoriebildung an[regt] noch motiviert er innovative empirische Forschung« (ebd.). Dennoch existiert eine Vorstellung vom (erwachsenen) Menschen in erziehungswissenschaftlichen und (bildungs-)politischen Papieren. Zunächst und am vordergründigsten kann der Status des Erwachsenen über sein Alter bzw. über Altersphasen gekennzeichnet werden. Das Arbeiten mit Leitdifferenzen (z.B. Erwachsener – Kind) im Lebenslangen Lernen und in der Erwachsenenbildung aber übersieht die Vielschichtigkeit menschlichen Lebens und vereinfacht damit auch

die Rede vom Erwachsenen bzw. vom Erwachsensein (vgl. Bittner 2001). Im Lebenslangen Lernen wird eine Vorstellung vom (erwachsenen) Lernenden favorisiert, welche auf Weiterentwicklung des Menschen im Laufe seines Lebens gerichtet ist. Lebenslanges Lernen und *der* Erwachsene passen gut zusammen. Zugleich wird eine Paradoxie von Erwachsensein und lebenslangem Lernen deutlich: Ausgehend von einer Unterscheidung zwischen Kindsein und Erwachsensein zeigt der »Modus pädagogischer Betreuung in allen Lebenslagen schon an der Oberfläche den Erwachsenen als betreuten Menschen« (Lenzen 1990, S. 127). Entsprechend der in dieser Diagnose enthaltenen Kritik wird in der Analyse zu fragen sein, welche Bilder vom erwachsenen Lernenden in den bildungspolitischen Dokumenten existieren.

(1) UNESCO: »Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum« (1996):

Der Fokus der UNESCO richtet sich auf die demokratische Entwicklung der internationalen Gemeinschaft und die Förderung der Partizipation aller *Menschen* am gesellschaftlichen Leben. Im Jahre 1996 veröffentlichte die UNESCO ihren Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert mit dem Titel »Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum«. In diesem wird Bildung als »ein ständiger Prozess [...], Kenntnisse und Fertigkeiten zu verbessern« (S. 11), gesehen; Lebenslanges Lernen befähigt Menschen dazu, »sich ihrer selbst und ihrer Umwelt bewusst zu werden und eine aktive Rolle in Arbeit und Gesellschaft zu spielen« (S. 88). Jeder Einzelne soll dazu befähigt werden, »sein ganzes Leben hindurch lernen zu können, um sein Wissen zu mehren, Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben und sich einer wandelnden, komplexen und miteinander verknüpften Welt anpassen zu können« (S. 73). Wenn auch die Kommission insbesondere von Kindheit und Jugend ausgeht (S. 11), werden doch auch Hinweise zum Erwachsenen gegeben. Diese aber sind implizit, stattdessen wird von Lehrer-Schüler-

Verhältnis, Jugendlichen, Menschen, Gesellschaft und Menschheit (S. 38) sowie vom »Weltbürger« (S. 14) gesprochen. Mit Letzterem fokussiert der Bericht den Gegensatz von globaler Orientierung und regionaler Verankerung. Zudem formuliert der Bericht vier Säulen einer neuen Bildungskonzeption: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben; Lernen für das Leben (S. 73ff.). Eine solche Bildung soll dem einzelnen Menschen in einer globalisierten Welt Orientierung bieten. Das Konzept Lebenslanges Lernen soll eine »Ausbildung der Zukunftsqualifikationen« (S. 88) gewährleisten. Zu den zentralen Inhalten sollen die Beherrschung wissenschaftlicher Methoden, die Lernfähigkeit, die Teamfähigkeit, Risikobereitschaft, Fremd- und Selbstverständnis, Urteilsvermögen und Verantwortungsbewusstsein zählen (S. 74ff.).

Lernfähigkeit als zentrales Moment

Der Bericht betont vor allem die Bildung in der Jugendphase, wovon aber auch Hinweise auf die Vorstellung vom *Erwachsenen* gewonnen werden können: »Zu einem Zeitpunkt, zu dem diese jungen Menschen mit Problemen des Erwachsenwerdens zu kämpfen haben, [...] ist das Wichtigste, ihnen Orte anzubieten, an denen sie lernen und entdecken können« (S. 26, S. 108). Im Mittelpunkt steht folglich nicht ein über Altersphasen definiertes Bild vom Menschen (oder vom Erwachsenen), sondern Lernfähigkeit wird als zentrales Moment dargestellt (S. 40, S. 75). Die Entwicklung des Menschen ist dabei lebenslang (und endet nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters) (S. 85). Sie ist eine dialektische Bewegung zwischen Ich und Gesellschaft. Allerdings ist dieses Lernen instrumentalisiert: Es geht weniger um eine zu unterstützende kritisch-reflexive Grundhaltung des Subjekts, als vielmehr um die Aufrechterhaltung eines gewinnbringenden Systems.

(2) OECD: »*Lifelong Learning for all*« (1996):

Wie die UNESCO stützt auch die OECD ihre Konzepte und Forderungen auf die Diagnose sich verändernder Anforderungen der Wissensgesellschaft und die Notwendigkeit, eine verbesserte Vorbereitung der *Menschen* auf ihre zukünftigen Aufgaben (u.a. durch Globalisierung und Altersanstieg) zu leisten: »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 2000, S. 102f.). Zwar bezieht die OECD mit ihrem Bericht »*Lifelong Learning for all*« von 1996 den Aspekt des sozialen Zusammenhalts mit ein, aber die wirtschaftliche Perspektive bleibt zentral. Als wichtigste Prinzipien werden Orientierung an Transparenz, Durchlässigkeit, Zusammenarbeit und Flexibilität genannt (vgl. Kraus 2001, S. 99). Sie werden auf verschiedenen Ebenen formuliert: Für das Bildungswesen mit seinen Optionen für die Einzelnen, für die politische Entscheidungsfindung und für die Beurteilung von Leistungen soll Transparenz gegeben sein. Das Bildungssystem soll vor allem zur Erwerbsarbeit hin durchlässig sein, d.h. Menschen einen Wechsel zwischen verschiedenen (außer-)institutionellen Bereichen ermöglichen. Als die drei fundamentalen Ziele des lebenslangen Lernens werden die persönliche Entwicklung, die soziale Kohäsion und das ökonomische Wachstum hervorgehoben (vgl. OECD 1996, S. 87). Die Schule soll die Grundlage für das lebenslange Lernen bieten, wobei »Cross Curriculum-Competencies« (S. 103) wie z.B. Problemlösefähigkeit, demokratische Werte, Kritik und Kommunikationsfähigkeit an erster Stelle stehen. Insgesamt werden verschiedene kognitive,

metakognitive, soziale, kulturelle und praktische Kompetenzen für das lebenslange Lernen als notwendig erachtet. Neben »*learning to learn*« wird auch »*learning to think*« (S. 105) hervorgehoben.

Selbstgesteuertes Lernen als grundlegendes Prinzip

Allgemeines und beruflich orientiertes Wissen sollen miteinander verbunden werden. Als grundlegendes methodisches Prinzip wird das selbstgesteuerte Lernen benannt. Damit wird deutlich, dass Institutionen zwar weiterhin wichtig sind, die Bedeutung informellen Lernens aber zunehmend erkannt wird. »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 2001, S. 101).

Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit

Der *Erwachsene* taucht hier explizit kaum auf. Stattdessen wird der *Mensch* als lernfähig und -willig skizziert und es werden deutlich die Strukturen beschrieben, welche Lebenslanges Lernen fördern bzw. fördern sollen. Wenngleich auch in diesem Dokument allgemeine (»Bildungs«-)Ziele formuliert werden, bleibt die zentrale Aufgabe des lernenden Jugendlichen und mitgängig freilich auch des Erwachsenen die Herstellung oder Optimierung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit, denn schließlich geht es darum, vom »Einzelnen aus wirtschaftliche Kapazität zu garantieren« (Lerch 2010, S. 16).

(3) *Europäische Kommission: »Lehren und Lernen« (1996):*

Im Weißbuch »Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft« (Europäische Kommission 1996) wird Lebenslanges Lernen als eigenständiges Thema bearbeitet. Zunächst werden drei gesellschaftliche Umwälzungen skizziert: die Informationsgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft und die wissenschaftlich-technische Zivilisation (S. 25). Als Antworten darauf werden die Förderung der Allgemeinbildung und die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit hervorgehoben (S. 15). Daneben werden »Aktionsleitlinien« zum »Aufbau der kognitiven Gesellschaft« dargestellt (S. 53ff.). Diese Aspekte sind in hohem Maße auf Schule und Unternehmen bezogen und rücken das Individuum unter dem Aspekt der Selbstbildung in den Mittelpunkt. Es wird das Lernen des »europäischen Bürgers [...], ob jung oder erwachsen« (S. 6) betrachtet, der *Erwachsene* tritt deutlich zum Vorschein (u.a. S. 27, 34, 48). Denn: Kernelement des Weißbuches ist die »Eignung zur Beschäftigung« (S. 7). Sie wird als geeignetes Mittel zur Reaktion auf die beschriebenen Umwälzungen gesehen. Daneben wird der Allgemeinbildung ein hoher Stellenwert beigemessen, die als »Fähigkeit zum Begreifen, zum Verstehen und zum Beurteilen« und als Schaffung der »Fundamente für europäisches Bewusstsein und Unionsbürgerschaft« (S. 27) gefasst wird. Verstehen, Urteilsvermögen und die Unterstützung von kritischem Denken sowie von eigenständigem Handeln gelten als Zielkategorien für Ausbildung und Bildung (S. 16ff.) von jungen Menschen und von Erwachsenen. Es findet eine »doppelte Umkehrung« von Begriffen wie »Urteilsvermögen« oder »kritisches Denken« statt:

- Durch die Aufnahme als Lernziele und -inhalte sind sie in einem System verhaftet.
- Sie werden instrumentalisiert, d.h., ihre ursprüngliche Absicht dreht sich um und sie werden Teil eines politisch-ökonomischen Systems,

zu dessen distanzierter Haltung sie jedoch hätten beitragen sollen.

(4) *BLK: »Strategie für Lebenslanges Lernen« (2004):*

Im Jahr 2004 veröffentlicht die Bund-Länder-Kommission das Papier »Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland«. Im Zentrum der Ausführungen stehen notwendige Veränderungen in den einzelnen Bildungsbereichen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule, Weiterbildung), damit lebenslanges Lernen zu einer Selbstverständlichkeit in jeder Bildungsbiographie werden kann (vgl. BLK 2004, S. 9). Lebenslanges Lernen kann zwar strukturell global gedacht werden, jedoch findet Lernen immer in einer persönlichen (bewussten oder unbewussten) Auseinandersetzung des Lernenden (Kind, Jugendlicher, Erwachsener) mit dem Lerngegenstand statt. Lebenslanges Lernen wird gekennzeichnet als »alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands.

Lernen aus natürlicher Neugierde

Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen« (S. 13). Deutlich wird, dass der einzelne (erwachsene) Lerner betrachtet wird, und zwar unter der Annahme von reflexivem Handeln, das etwa (1) Willen, (2) Wissen und (3) Können voraussetzt: (1) Zunächst wird davon ausgegangen, dass jungen Menschen eine natürliche Neugierde innewohnt, lernen zu wollen. Diese Lust am Lernen soll u.a. durch eine »Popularisierung des Lernens« (S. 14, S. 21) geweckt werden (oder erhalten bleiben). Ferner wird selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen hervorgehoben. Dies aber stellt zugleich hohe Anforderungen an den Lernenden. Um Motivation und Lernfähigkeit über die Kindheit hinweg bis ins

hohe Alter zu erhalten, müssen Eltern ihre Kinder zum lebenslangen Lernen erziehen (S. 16). In jedem Fall aber soll der (erwachsene) Lernende lernen *wollen* (S. 21ff.). (2) Das Wissen, welches der Lerner benötigt, um lebenslang lernen zu können, soll zum einen bereits durch Elternhaus (S. 19) und Schule vermittelt, zum anderen aber auch durch lebenslange Beratung unterstützt werden. Für das Erwachsenenalter und ältere Menschen werden keine Angaben über die Trägerschaft dieser Lernberatung formuliert (S. 27). (3) Die Verantwortung für die Entwicklung der Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen soll in der Schule ausgebildet werden (S. 21). Auch soll der Mensch (mit Hilfe der Lernberatung) die Fertigkeit entwickeln, seine Bildungsbiographie eigenverantwortlich zu planen (S. 25). Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen bis zum Erwachsenenalter weitestgehend entwickelt sein und im Erwachsenenalter zu Aneignung neuer Lerninhalte angewendet werden. Im Ruhestand dann wird es bedeutsam, bereits erworbene Fähigkeiten zu erhalten. Diskussionswürdig scheint dabei die Selbstverständlichkeit zu sein, mit der die Verantwortung für das eigene Lernen den Subjekten zugeordnet wird (S. 13).

Der verschwundene Erwachsene

Die Analyse der betrachteten Dokumente kann nicht mehr als einen Eindruck davon vermitteln, ob und auf welche Weise »der Erwachsene«, welcher im erwachsenenpädagogischen Denken und Handeln vorausgesetzt ist, auch in die Konzepte zum Lebenslangen Lernen aufgenommen wird. Insgesamt kann festgehalten werden, dass »der Erwachsene« selbst kaum beschrieben wird. Dies kann mit Klaus Harney folgendermaßen begründet werden: »Die Orientierung an der Person [des Erwachsenen] wurde dabei zugunsten der Orientierung an Strukturen, Relationen, Biographien und Lerngelegenheiten abgelöst.

Die Teleologie des Lebenslangen Lernens hat sich seit der Zeit der Bildungsreform und des Ausbaus der Erwachsenenbildung Ende der 1960er Jahre durchgesetzt. An die Stelle des finalen ist die Vorstellung vom gestaltbaren und auch nur perspektivisch bestimm- baren Erwachsenen getreten.

Der Erwachsene ist nicht »final«

Die Norm des Lebenslangen Lernens verlangt, dass die den Erwachsenen zugesprochene Finalität ihres Entwicklungsprozesses nur auf Zeit zugestanden bzw. ständig rückgängig gemacht werden kann« (Harney 2001, S. 98). In den bildungspolitischen Empfehlungen und Gutachten zum Lebenslangen Lernen sind Annahmen zum Erwachsenen eher implizit mitgängig, etwa in Vorstellungen zu Sinn und Zweck des Lernens. In ihnen wird Leben als Lernen verstanden. Damit hat sich aber das traditionelle Verständnis vom Lernen, nach dem gerade der Noch-nicht-Erwachsene sein Leben dem Lernen widmen soll, verändert. Eine weiterführende Diskussion könnte zwei Aspekte aufnehmen:

(1) Abgrenzungen und Überlappungen vom lernen wollenden und müssenden Kind zum lernen sollenden (und vielleicht auch wollenden) Erwachsenen.
 (2) Verhältnisbestimmungen von Lernen und Leben: So könnte der Erwachsene nicht länger bloß als lebenslang Lernender, sondern auch als lebenslang Lebender (vgl. Bittner 2001, S. 230) verstanden werden. Damit würde Erwachsenenleben nicht mehr bloß als (zweckdienliches oder systemkonformes) Lernen begriffen, sondern auch unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung von Subjekten diskutiert.

Literatur

- Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. URL: www.blk-bonn.de/materialien.htm (Stand: 06.06.2013)
- Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel
- Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln
- Harney, K. (2001): Erwachsener. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 98–99
- Kade, J. (2005): Erwachsene. In: Otto, H.-U. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München u.a., S. 403–410
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Lenzen, D. (1990): Das Verschwinden der Erwachsenen. Kindheit als Erlösung. In: Kamper, D./Wulf, C. (Hg.): Rückblick auf das Ende der Welt. München, S. 126–137
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst Lernen. Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld
- OECD (1996): Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. Paris
- UNESCO (1996): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welches Bild des Erwachsenen hinter dem Konzept des Lebenslangen Lernens steht. Hierzu untersucht der Autor bildungspolitische Dokumente, mit denen auf globaler, europäischer und nationaler Ebene Strategien lebenslangen Lernens begründet werden. In den Papieren von UNESCO, OECD, EU-Kommission und BLK kommt der Erwachsene nur selten explizit vor. Er wird – wenn überhaupt – als Berufstätiger, als Bürger und Verantwortungsträger konturiert. Die Grenzen zum Kind und zum Jugendlichen sind im Hinblick auf das Lernen-Sollen aufgelöst.



Dr. Sebastian Lerch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Erwachsenen- und Weiterbildung der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Kontakt: sebastian.lerch@uni-bamberg.de