

Joachim D i k a u

**„Lebenslanges Lernen“ ,
ein historisch bedeutsames, aber lange vernachlässigtes Thema
– heute erneut aktuell.**

- I -

**Neue Erkenntnisse - oder nur
„alter Wein in neuen Schläuchen“?**

„Lebenslanges Lernen“: Seit einigen Jahren belebt dieses Thema die bildungspolitische Diskussion, nicht nur in Deutschland, sondern ebenso in den meisten anderen Ländern Europas. Dafür gibt es viele gute Gründe: Einer der wichtigsten Auslöser war hier zuletzt die *PISA-Studie*, die dem Bildungsstand der Deutschen (und damit auch dem hiesigen Schulwesen) schlechte Noten erteilte. Aber es gibt auch die beunruhigenden Statistiken zur demografischen Entwicklung in diesem Lande, die auf den Kopf gestellte Alterspyramide, die beängstigenden Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (einerseits mit einem gravierenden Mangel an Fachkräften und andererseits einem Überschuss an Minderqualifizierten, die allein die öffentlichen Haushalte belasten) – alles Probleme, die besonders auch die zukünftigen Entwicklungschancen für die kommenden Generationen in Frage stellen. Dazu kommen die weltweiten Veränderungen in der rasanten Vermehrung der Bevölkerung, die globalen Versorgungskrisen mit Ernährung, Energie und überhaupt Lebensraum, verbunden mit den bestürzenden Voraussagen über die nachhaltigen Störungen des ökologischen Gleichgewichts – ganz abgesehen von der Frage, wie überhaupt die weltweiten Finanzkrisen, die Folgen der enormen technologischen Veränderungen, die Beseitigung der Armut und die Erhaltung des Weltfriedens in den Griff zu bekommen sind. Diese Herausforderungen betreffen alle Bereiche unserer Arbeits- und Lebenswelt – ein Thema nicht nur für Erwachsenenbildner (für die es ohnehin stets zentrale Bedeutung hatte), sondern für alle Bereiche unseres Erziehungs- und Bildungswesens – und nicht nur für sie:

Es geht dabei um tief greifende Veränderungen unserer Lebensformen, sowohl hinsichtlich der persönlichen Lebensgestaltung der Einzelnen als auch der Gestaltung des Zusammenlebens in der Gesellschaft, und zwar international. Das setzt ein Umdenken aller voraus, wenn einerseits möglichst viele Freiheitsspielräume für die Menschen erhalten bleiben sollen und andererseits die Überlebenschancen für alle Völker, soziale Schichten und Generationen gesichert sein sollen. *Nachhaltige Lernprozesse* sind gefordert - auf allen Ebenen, und nicht nur im etablierten und institutionalisierten Schul- und Bildungssystem, in dem klein kariert über die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern gestritten wird. Gelernt wird ebenso in der Familie und am beruflichen Arbeitsplatz, in den verschiedenen Orten der Erholung und der Unterhaltung, der mitmenschlichen Begegnung und der individuellen Auseinandersetzung über Gegenstände des Wissens und der Erfahrung, vermittelt durch Medien der unterschiedlichsten Art.

Die Komplexität dieses Problems ist allerdings erst in den letzten Jahren voll ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangt, obwohl es bereits seit den Fünfziger-Jahren – und erst recht seit der Mitte der Achtziger - genügend mahnende Stimmen gegeben hat: Umgestaltung des Schul- und Bildungssystems, Chancen des Lernens für alle (für Männer und Frauen, für Schwarze und Weiße, für Junge und Alte, für Jugendliche und Erwachsene, für Berufstätige und nachberuflich Lernende, für Gesunde und Behinderte, für Menschen mit und ohne regelmäßige Erwerbstätigkeit). Solche Chancen für alle zu eröffnen, setzt ein radikales Umdenken auch in unseren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Vorstellungen voraus: Gleichberechtigung ohne Ausgrenzungen, Freiheit für unterschiedliche

Formen individueller Lebensgestaltung, Toleranz und Solidarität mit Anders-denkenden in einer Gesellschaft, die von Vielfältigkeit und Verschiedenheit der Menschen geprägt ist. Das alles will erfahren und gelernt sein, doch solches Umdenken braucht seine Zeit, und die läuft allen Lernbemühungen davon. So geht es jetzt um eine komplexe Vielfalt von *Lernprozessen ganz neuer Art*: kurz – um die Entwicklung einer *neuen „Lernkultur“*.

Für die Erwachsenenbildung sind solche Überlegungen nicht neu; in ihrer Geschichte war die Forderung nach erweiterter Qualifikation, Kompetenz und Bildung für die Menschen aller Altersgruppen immer wieder ein bestimmendes Postulat. Aber ob es dabei primär auch um die Freiheit der Menschen, ihre Gleichberechtigung und die Möglichkeiten zur Selbstgestaltung ihres Lebens und zur Mitgestaltung in der Gesellschaft ging, war eine andere Frage; denn dahinter stand oft zugleich die Durchsetzung recht unterschiedlicher Interessen: Machtgewinn und Machterhaltung, Reichtum und Wohlstand einzelner sozialer Schichten, Aufstiegschancen für Eliten, wirtschaftliche Ausbeutung, politische Disziplinierung und Unterdrückung, sowie die Egalisierung und Normierung des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens.

So war es in allen geschichtlichen Phasen, und heute ist es nicht anders, wenn vom „lebenslangen Lernen“ als gesellschaftlicher Grundforderung die Rede ist. Und um dies richtig zu erkennen, dazu kann die historische Betrachtung nützlich sein – wenn sie mit Aufmerksamkeit und kritischer Reflexion vorgenommen wird: Was haben die großen Bewegungen der Erwachsenenbildung, die den Gedanken des „lebenslangen Lernens“ mit anderen Begriffen, aber schon mit ähnlichen Vorstellungen und Zielen wie heute proklamierten, zur modernen Entwicklung beigetragen? Was ist aus ihren Ideen geworden? Wohin hat die Entwicklung geführt? Und was steckt hinter den großen Proklamationen für „lebenslanges Lernen“ in der aktuellen Diskussion? Gibt es hier überhaupt zukunftsweisende Impulse für die Entwicklung einer neuen Lernkultur, die Wege zur Emanzipation und Selbstbestimmung unter veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen eröffnet - oder verbirgt sich dahinter auch heute noch allenfalls der Versuch einer *Instrumentalisierung*, etwa zur Vermehrung des „Humankapitals“ zugunsten seiner effektiveren Nutzung im Sinne wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Partialinteressen?

Da bleibt auch im historischen Rückblick als zentrale Frage: Worum ging es bei der Erwachsenenbildung wirklich? Sie hat sich mindestens in den großen aufklärerischen Bewegungen in den letzten beiden Jahrhunderten weitgehend als emanzipatorisches Lernen verstanden, als Kampf um persönliche Selbstbestimmung, individuelle Freiheit und Gleichheit der Lebenschancen – zunächst für das aufstrebende Bürgertum, später auch für das klassenbewusste Proletariat (in anderen Ländern, etwa Dänemark, auch für die Erneuerung eines leistungsfähigen und selbstbewussten Bauernstandes. Und so war sie schon viel früher zentrales Postulat philosophischer, theologischer und pädagogischer Theorie: *Menschenbildung* als Entfaltung der Persönlichkeit. - Man kann sich hier auf diese kurzen Hinweise beschränken. Uns interessiert vor allem die Frage: Wie wurden die damit verbundenen Probleme erkannt und die Chancen genutzt – und was hatten die betroffenen Menschen davon? Deshalb werden sich die folgenden Überlegungen auf die folgenden *drei Leitfragen* beziehen:

1. Wie hat sich der Gedanke des „lebensbegleitenden Lernens“ mit den Zielvorstellungen und praktischen Maßnahmen der *Entwicklung unseres schulischen und beruflichen Bildungswesens* sowie der *Schulpolitik* vereinbaren lassen?
2. Wie hat dieser Gedanke das Selbstverständnis der *freien Volksbildung* und *Erwachsenenbildung* und deren pädagogische Praxis beeinflusst, und wie wurde diese Praxis von *Politik und Wirtschaft* fremdbestimmt in ihrem eigenen Interesse genutzt?
3. Was lässt sich daraus schließlich an Erkenntnissen für das *Zielverständnis* und die *künftigen Perspektiven* einer am Postulat des „lebensbegleitenden Lernens“ orientierten, auch das *Hochschulstudium* einbeziehenden, Bildungspolitik gewinnen?

In diesen Leitfragen wurde der Begriff des „lebenslangen Lernens“ nicht mehr verwandt. Denn dem traditionellen Denken, das sich an der Vorstellung von einer „abgeschlossenen Schulbildung“ orientiert, ist er fremd – eher eine lästige Zumutung (denn der junge Mensch soll ja irgendwann einmal „fertig“ werden). Sieht man aber – unter einer neuen Perspektive - ein Lernen, das alle Phasen des menschlichen Lebens begleitet, als selbstverständlichen *Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung* an (und dies auf allen Ebenen, in allen Altersphasen und in allen Lebensbereichen), dann empfiehlt sich die (langsam sich einbürgernde) Bezeichnung des „lebensbegleitenden Lernens“ (oder auch des „lebensumspannenden Lernens“ - gemäß der durchaus angemessenen Ausdrucksweise, die inzwischen auch auf europäischer Ebene üblich geworden ist).

- II -

Lebenslanges Lernen – zwischen pädagogischen Intentionen und praktischer Realität

Die sozialgeschichtlich orientierten Untersuchungen der ersten Nachkriegsjahrzehnte (wie z.B. bei *Strzelewicz u.a. 1966; Balsler 1959; Matzat 1964*) haben aus guten Gründen den Beginn der Erwachsenenbildung „im modernen Sinne“ mindestens für Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts angesetzt. Dabei haben sie vor allem an die großen bürgerlichen Emanzipationsbewegungen im Zeitalter der beginnenden *Industrialisierung*, des entstehenden Welthandels und des Abbaus der Adelsprivilegien einerseits und der Zunft Herrschaft im kleinbürgerlichen Handwerk andererseits gedacht – zeitlich in Parallelität zur Entstehung der modernen Nationalstaaten und der allmählichen Durchsetzung der Menschenrechte in England, Amerika und im Nachgang zur französischen Revolution. Dieser Bezug auf den geschichtlichen Zusammenhang von Industrialisierung und Demokratisierung rückt vor allem die bürgerlichen und proletarischen *Emanzipationsbewegungen* in den Vordergrund, in deren Kontext ständiges Lernen eine wesentliche Voraussetzung zur aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben gewesen ist.

Demgegenüber sind andere Impulse zur Erwachsenenbildung in den Hintergrund getreten, die schon im ausgehenden Mittelalter die Bedeutung des Lernens in allen Lebensphasen hervorgehoben haben. Das gilt insbesondere für den tschechischen Theologen, Philosophen und Pädagogen *Johann Amos Comenius* (1592-1670), der schon in seiner „Pampaedia“, seiner bedeutendsten Schrift neben seiner „Großen Didaktik“ von 1627-1632 schreibt:

„Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben.“ (*übers. 1991, 85; zit. nach Schäfer 1996, 187*).

„*Allen alles zu lehren*“ – das war sein zentrales Postulat, das er in seinen „pansophischen“ Schriften formulierte- nach dem wesentlichen Prinzip:

„Die Studien des ganzen Lebens müssen so angeordnet werden, dass sie eine einzige Gesamtwissenschaft (encyclopaedia) bilden, in der alles aus einer gemeinsamen Wurzel entspringt. Alles muss durch Vernunftgründe (rationes) befestigt, aus seinen wahren Ursachen erkannt werden“ (*Große Didaktik 18, 35-37, nach Legall und Schäfer 1996; Werner 1958, 83 ff.*):

Denn:

„Alle lehren bedeutet, die Menschen aller Altersstufen und jeglicher geistiger Verfassung zur vollkommenen Kenntnis der Dingwelt zu führen“ (*in: Pampaedia, übers. 1991, 253; zit. in Legall 1996, 50*).

Und an anderer Stelle:

„Denn ich beabsichtige eine allgemeine Unterweisung aller, die als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Sie sollen daher alle zusammen dahin geführt werden, wohin sie zusammen geführt werden können, damit sie sich gegenseitig aufmuntern, anregen, anspornen“ (*Große Didaktik 29, 2, zit. in Werner 1958, 85*).

Und zu dessen praktischer Umsetzung entwickelte *Comenius* bereits auch eine den Lebens- (und Lern-)phasen angemessenes didaktisches System, gegliedert in vier Stufen, die jeweils den ent-

wicklungsbedingten Möglichkeiten humaner Entfaltung entsprechen sollten. *Blankertz* sieht den Sinn der vierten Stufe, die der Adoleszenzphase nach dem 18. Lebensjahr folgen sollte, zusammenfassend darin, dass auf ihr „...das Ganze nun noch einmal unter ausdrücklicher Reflexion auf den Willen thematisch wird, um den Prozeß der zunehmenden Selbstdifferenzierung des Lernenden abschließen zu können“ (1982, 37). Und selbst an das Lernen im fortgeschrittenen Lebensalter, an das sich unser Bildungssystem – einschließlich der Erwachsenenbildung – auch jetzt noch eher zaghaft heranwagt, hat *Comenius* gedacht, wenn er die heute liebevoll als „Senioren“ Bezeichneten ermuntert:

„Wer sich also kein fruchtloses Alter wünsche, kein beschwerliches und hungriges Greisentum, der fülle, solange es seine Jahre und seine Kraft erlauben, seine Scheunen, seine Speisekammern und seine Keller an mit einem Vorrat an Weisheit, mit einem Schatz einer festen Gesundheit und mit anderen Gütern des Lebens“ (*Große Didaktik*; hrs. v. *Andreas Flitner*, 8. Aufl. Stuttgart 1993, 170 f.)

Diese Beispiele machen deutlich: Vieles, was gegenwärtig für ganz neu entdeckt und originell gehalten wird, hat längst seine gedanklichen Vorläufer – schon seit Jahrhunderten als Ansatzpunkte für die aktuelle Diskussion. Und so bleibt schon als wesentliche Erkenntnisse des großen *Comenius* festzuhalten, (1.) dass der Bildungs- und Lernprozess mit dem Abschluss der (damals noch sehr kurzen) Schulzeit für Jugendliche noch nicht beendet ist, (2.) dass dieser über die Schulzeit hinaus gehende Lernprozess weitgehend dem freien Willen und der individuellen Planung der Lernenden folgt und auch folgen sollte (was wir heute als „*Selbststeuerung*“ bezeichnen würden), und (3.) dass dieser Prozess stets mit zunehmender Selbstdifferenzierung und zugleich Selbstorganisation durch den Lernenden verbunden sein sollte – und das alles unter den gesellschaftlichen Bedingungen einer Zeit, in der von lebensumspannender Kompetenzerweiterung und Weiterbildung im heutigen Sinne noch gar nicht geredet wurde.

Wie aber haben sich diese Überlegungen, die sich nicht nur mit der Gewährleistung optimaler Lernbedingungen über den gesamten Lebenslauf beschäftigten, sondern auch mit den Möglichkeiten eines umfassenden Schulsystems für alle, „*jeglicher geistiger Verfassung*“, ausgewirkt? Wie sah es mit der Umsetzung solcher Postulate in der Schulpraxis der mitteleuropäischen Staaten aus? – Natürlich gab es schon die gelehrten Studien in den Universitäten und Akademien (und diese bis ins Erwachsenenalter) – ganz den Traditionen der klassischen Antike entsprechend, die sich vor allem auf die Kommunikations- und Lernbedürfnisse männlicher Nachkommen der Wohlhabenden bezogen. Natürlich gibt es die vielfältigen Berichte über die Wanderjahre der Kaufleute und Handwerker seit dem Mittelalter und auch die häufig beschriebenen Bildungsreisen der gehobenen Stände bis in die Neuzeit – auf der Suche nach Beispielen braucht man nur an Goethes „*Wilhelm Meister*“ zu denken! Dies alles waren zielgerichtete Aktivitäten des lebensbegleitenden Lernens oder mindestens Möglichkeiten zur besseren Orientierung der betreffenden Menschen in der Welt, für ihre gesellschaftliche Reputation und letztlich auch für eine effektivere Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen dieser Schichten.

Aber sie waren eben *kein Thema für die staatliche Schul- und Bildungspolitik*. Denn diese stand stets im Spannungsfeld zwischen den frühen aufklärerischen Postulaten einer sozialpolitisch orientierten Volkserziehung und Volksbildung einerseits und dem obrigkeitstaatlichen Interesse an ökonomischer Nutzung des weiter zu entwickelnden Qualifikations- und Kompetenzpotenzials andererseits: Das mehr und mehr die mittelalterlich-ständische Ordnung ablösende Manufakturwesen, die frühkapitalistische Wirtschaftsweise und der merkantilistische Staat brauchten Menschen, die lesen, schreiben und rechnen konnten und sowohl fähig als auch ständig bereit waren, einfache Arbeiten in der allmählich sich entfaltenden industriellen Produktion zu verrichten. Deshalb setzte die staatliche Bildungspolitik primär auf die schrittweise Einführung der Schulpflicht für Kinder und Jugendliche. Und in der richtigen Erkenntnis der (auch von *Comenius* nicht bestrittenen) Bedeutung der frühkindlichen Sozialisationsimpulse für die künftige Entwicklung der individuellen Persönlichkeit galt diesen Altergruppen auch das Hauptinteresse der Volksbildner und Sozialpädagogen sowie der pädagogischen Theorie – nachweisbar an den Schriften und den praktischen Leistungen der

Aufklärungspädagogen über Rousseau und Pestalozzi bis zu Wandel und Diesterweg im Zeitalter der beginnenden „Großen Industrie“.

In diesem Zusammenhang soll allerdings nicht bestritten werden, dass vor jenem wirtschafts- und sozialpolitischen Hintergrund eine gezielte und flächendeckende Schulpolitik für alle Kinder und Jugendliche vorrangig sein musste. Sollte diese flächendeckend Lern- und Bildungschancen durch öffentliche Schulen gewährleisten, dann bedurfte es auch einer verbindlichen Regulierung der Lernzeiten, einer Vergleichbarkeit der Curricula, einer Normierung der Leistungsanforderungen, einer Kontrolle der Qualität und einer Sicherung der Kontinuität des Schulbetriebs durch Teilnahmeverpflichtungen. Die damit verbundene Systematisierung und Strukturierung der Lernorganisation musste jedoch auch zu einer Nivellierung und Routinisierung des Schulbetrieb führen, die Individualität, Eigenverantwortung, Reformbereitschaft und pädagogisches Engagement potenziell gefährdete - ganz abgesehen von der zunehmenden administrativen Fremdbestimmung, die didaktische Gestaltungsfreiheit überwiegend einengt, Lernchancen damit reduziert und so den von pädagogischen Intentionen bestimmten Ansatz der Schulreformen geradezu pervertiert. Der Begriff der „*Verschulung*“, der eigentlich als Errichtung und Gewährleistung eines Schutz- und Schonraums für individuelle Entfaltung – je nach Begabung und Motivation - gemeint war, wurde somit mehr und mehr mit Begriffen wie Erstarrung, Reglementierung, Bürokratisierung und Lebensferne assoziiert – und so eher zu einem Gegenbegriff zu pädagogischer Freiheit und Selbstbestimmung. Das aber entsprach gerade nicht den Vorstellungen von Menschenbildung, wie sie schon *Comenius* im Blick gehabt hatte.

Kein Wunder also, dass alle aufklärerischen Impulse im 18. und 19. Jahrhundert zu „lebenslangem“ oder „lebensbegleitendem“ Lernen geradezu *als Alternative* zum etablierten öffentlichen Schul- und Bildungssystem erscheinen mussten: Denn dieses entsprach eher den verbreiteten Vorstellungen von der schulischen Vorbereitung der Jugendlichen auf das „Erwachsensein“ als dem Endzustand des noch lernenden Menschen und damit seines individuellen Entwicklungs- und Reifungsprozesses.. Die schnellen und massiven Veränderungen in Technik, Wirtschaft und Gesellschaft und der Durchbruch der von Humanismus, Reformation und frühem Liberalismus geprägten neuen geistigen Strömungen (wie sie schon die Zeit von *Comenius* bestimmten) forderten allerdings mehr und mehr zur Neuorientierung an gewandelten Wertvorstellungen heraus, und damit auch zu erweiterter Kompetenzgewinnung,, die besonders dem gehobenen Schichten des selbstbewussten städtischen Bürgertums zugute kam. Die schrittweise Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht vermittelte dafür zwar wesentliche Grundqualifikationen (deren auch die sozial absteigenden Klassen der Arbeiter im Manufakturwesen bedurften), doch waren diese auf längere Sicht keineswegs ausreichend – schon gar nicht für das Verständnis und die Fähigkeit zur Mitgestaltung der veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen. Eine neue Zeit forderte dafür längeres Lernen, auch über die reglementierte Schulzeit hinaus.

- III -

Lebenslanges Lernen – selbstbestimmte pädagogische Alternativen oder fremdbestimmte Instrumentalisierung?

In dieser sozialgeschichtlichen Betrachtung konnten die pädagogischen Bemühungen, sich auch den Lernmöglichkeiten der schulentlassenen Jahrgänge zuzuwenden, eindeutig als notwendige Konsequenzen der *veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen* angesehen werden – allerdings verbunden mit durchaus unterschiedlichen Intentionen. Dabei blieb es zunächst bei vereinzelt Initiativen (oder allenfalls zaghaften Anfängen breitere Aktivitäten): Zum einen waren es konfessionelle, sozialkaritativ geprägte Gruppen, vor allem Handwerkervereine, wie sie mit Namen wie Kolping, Ketteler

oder Wichern verbunden sind, zum anderen waren sie auch dem Wirken einzelner fortschrittlicher, sozialpolitisch engagierter Unternehme zu verdanken, für die etwa Friedrich Harkort als bekanntestes Beispiel für die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts steht. Er hatte Bildungsbemühungen für Schulentlassene bereits als einen *Beitrag zur Lösung der „sozialen Frage“* erkannt: Hilfe in wirtschaftlicher Not, Erhaltung der Leistungsfähigkeit der physisch gefährdeten Arbeitskräfte, Sicherung mindestens des bescheidenen Existenzminimums für sie und ihre Familien - und mit ihr auch zur Erhöhung der Loyalität der Beschäftigten im fremdbestimmten Arbeitsprozess zur Zeit der Entwicklung der „Großen Industrie“.

Mehr und mehr jedoch setzten sich – zur Mitte des Jahrhunderts – auch neue Strömungen in den *Handwerker- und frühen Arbeitervereinen* durch, stärker vom Gedanken *solidarischer Selbsthilfe* bestimmt und zunehmend zugleich politisch motiviert: ein breites Spektrum unterschiedlicher Ansätze von Stefan Born über Wilhelm Weitling bis zu den Gründern der politischen Arbeiterbewegung wie Wilhelm Liebknecht, August Bebel und Ferdinand Lassalle. Auch wenn bei alledem von „lebenslangem Lernen“ noch keine Rede sein konnte, so hat dieser Gedanke hier mindestens seine wesentliche praktische Wurzel: verbunden mit der Erkenntnis, dass es dabei nicht allein um die Hilfe für den Einzelnen gehen kann, sondern dass die Realisierung dieser aufklärerischer Intentionen auch Selbstorganisation, solidarisches Engagement und Interesse an politischer Mitgestaltung voraussetzt. Als beliebtestes Beispiel dafür gilt immer wieder die Bereitschaft Bremer Zigarrenarbeiter, einen Kollegen ihrer Gruppe während ihrer gleichförmigen Arbeit zum Vorlesen politischer Literatur bei unverändertem Gruppenlohn freizustellen

Solche, auf Selbstbestimmung und Eigeninitiative gerichteten Aktivitäten – seien sie nun stärker sozialpädagogisch, systemstabilisierend oder auch politisch-emanzipativ motiviert – konnten sich auf jeden Fall nur außerhalb des etablierten Schul- und Bildungswesens entfalten, und sie waren damit auch der unmittelbaren staatlichen Kontrolle entzogen. Von der Obrigkeit dementsprechend argwöhnisch beäugt, erlitten diese ersten zarten Ansätze der Erwachsenenbildung alsbald das Schicksal polizeilicher Verfolgung bis hin zum offiziellen Verbot. In den Revolutionswirren um 1848 fielen sie dementsprechend weitgehend der Reaktion zum Opfer, bis der rasante Industrialisierungsprozess in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts ihnen neue ökonomische und politische Chancen bot – wenn auch weiterhin vom wilhelminischen Obrigkeitsstaat behindert und verfolgt. Bis zur öffentlichen Anerkennung als notwendiges Element im Demokratisierungsprozess war es noch ein weiter Weg.

In der Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung wird jedoch häufig noch auf eine andere Wurzel verwiesen, der hierzulande zu durchaus zwiespältigen Konsequenzen geführt hat: In Dänemark hatte im frühen 19. Jahrhundert - in einer Zeit des staatlichen Niedergangs, der (land)wirtschaftlichen Produktionskrise und des kulturellen Zerfalls - der zu legendärem Ruhm aufgestiegene Bischof Nikolaj Frederic Severin *Grundtvig* (1783-1972) einen Weg zu kultureller - und durch sie zu politischer und wirtschaftlicher - Erneuerung gewiesen. Gegen den von plattem Rationalismus bestimmten und primär den Intellekt ansprechenden Schulbetrieb seiner Zeit bezog er entschieden Position und gründete neue „Schulen des Lebens“, die er, als Kernzellen für die geistige Erweckung und Erneuerung nationaler Identitätsfindung, „*folkehøjskolen*“ nannte: Stätten für die Bildung junger Erwachsener, die hier lange nach Schulabschluss und Phasen praktischer Berufstätigkeit intensiv lernten, arbeiteten und gemeinsam wohnten. Ihre langfristige Wirkung bleibt auch heute noch unbestritten, und sie wurden dank ihrer großen Ausstrahlungskraft auch für die Gründung deutscher Heimvolkshochschulen hundert Jahre später zum attraktiven Modell – Schrittmacher im Kontext einer Bewegung, die im Protest gegen den nationalistischen Größenwahn, die erstarrten neo-feudalistischen gesellschaftlichen Strukturen, den oberflächlichen bürgerlichen Kulturbetrieb und den unkritischen Wissenskult im Schulwesen des wilhelminischen Obrigkeitsstaates alle Bereiche des kulturellen Lebens schon in den letzten Jahrzehnten des ausgehenden Jahrhunderts erfasst hatte: Jugendbewegung, Reformpädagogik, Landschulheimbewegung, neue Kunstrichtungen und schließlich auch der „*Volkshochschulbewegung*“.

Diese Zeit um die Jahrhundertwende gilt auch heute noch als Phase eines bedeutenden kulturellen Aufbruchs: Kritik an den erstarrten gesellschaftlichen Lebensformen in einer Zeit, die angesichts des Fehlens rationaler Gesellschaftsanalysen schlechthin als eine *Zeit der „Krise“* empfunden wurde. So erschien das Ende des Ersten Weltkrieges mit dem Zusammenbruch des wilhelminischen Obrigkeitsstaates vielen als die große Chance zum Neubeginn: Impulse zu neuen, alternativen Lebensformen, die auch neue Formen der Kommunikation und des Lernens eröffneten. In dieser Grundstimmung erschienen auch die neuen „Volkshochschulen“, die nunmehr in den Städten wie auf dem Lande wie Pilze aus dem Boden schossen, als Hoffnungsträgern im Streben nach kultureller und mit ihr nach gesellschaftlicher Erneuerung in Deutschland. Lebensbegleitendes Lernen auf allen Altersstufen, in Räumen zur geistigen Auseinandersetzung und zur Suche nach neuen Möglichkeiten der Selbstfindung und Weltgestaltung – allerdings keineswegs eine Massenbewegung angesichts der weitgehend überhöhten, kulturpädagogisch inspirierten Erwartungen, mit oft naivem und ökonomiefremem Politikverständnis und damit auch unrealistischer Einschätzung ihrer eigenen Bedingungen und praktischen Möglichkeiten.

Dennoch: Wenn auch ein großer Teil solcher Neugründungen schon die ersten Nachkriegsjahre nicht überlebte, waren die Angebote, die sich sowohl in den Volkshochschulen als auch in zahlreichen konfessionellen oder sozialpädagogischen Einrichtungen finden ließen, sicher dem verbreiteten Bedürfnis jener Zeit nach neuer Identitätsfindung und Orientierungshilfe angemessen, doch gingen sie oft mit ihren kulturidealistischen Erwartungen an den vielfältigen Fragen und Problemen, die die Menschen in ihrer alltäglichen Arbeits- und Lebenssituation bewegten, vorbei. Der noch von Historismus und Neuromantik tradierte, gerade unter den „Volksbildnern“ verbreitete Selbstanspruch, durch Volksbildung zur „Volk-Bildung“ beitragen zu können, entsprach zwar dem in allen gesellschaftlichen Schichten erkennbaren Streben nach nationaler Integration über Standes, Parteien- und Klassenunterschiede hinweg, verkannte oder ignorierte aber die Bedeutung ökonomischer und sozialpolitischer Konflikte innerhalb des Bedingungs Zusammenhangs der gesellschaftlichen Realitäten. Deren Ausgrenzung aber machte sie zunehmend blind gegenüber den verstärkten Einflüssen totalitären Denkens, und damit wurde schließlich auch die Chance zur demokratischen Erneuerung – und mit ihr zur Entwicklung einer realitätsgerechten Persönlichkeitsbildung und Lernkultur - letztlich verpasst.

Allerdings brachten neuen Herausforderungen jener Zeit auch neue Erfahrungen, in einer Phase der *Massenarbeitslosigkeit*, der *Weltwirtschaftskrise* und des bevorstehenden *Zusammenbruchs der Weimarer Demokratie* gegen Ende der Zwanziger-Jahre: Gestützt auf soziologische Analysen einer realitätsbezogenen Lehr- und Lernforschung, setzten sich zunehmend neue Lern- und Lehrprogramme, didaktische Konzepte und lerngerechte, selbst regulierende Methoden durch, gestützt und auch finanziell gefördert durch die *staatlichen und kommunalen Institutionen*, die sich teilweise auch zur Übernahme der Verantwortung (bis zur eigenen Trägerschaft) zugunsten dieser Aufgabe verpflichteten. „*Erwachsenenbildung als Überlebens- und Nothilfe*“ – da war noch nicht von „lebenslangem Lernen“ die Rede, aber es war eine Orientierung an den persönlichen Sorgen und Nöten der Menschen in ihrem Lebensalltag mit Angeboten, die sowohl deren konkrete Fragen als auch ihre möglichen Fähigkeiten berücksichtigten: zum Lernen, zum Durchschauen ihrer eigenen Arbeits- und Lebenssituation, zur Selbsthilfe und zur Solidarität im praktischen Handeln. Hier ließ sich bereits die Erkenntnis vermitteln, dass die Funktionsfähigkeit des Beschäftigungssystems, die Qualität des Wohnens und Zusammenlebens in Stadt und Land, die Entwicklung einer demokratischen Öffentlichkeit und auch die Bildungs- und Lernfähigkeit der Menschen in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen – und somit auch der Sicherung und Förderung durch öffentlich-rechtliche Institutionen bedürfen. Praktisch durchgesetzt hat sich diese Erkenntnis allerdings erst in vereinzelt Ansätzen (vor allem in einigen Großstädten), und so blieb ihr Einfluss auf das Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit gering – und zugleich kam sie auch zu spät angesichts der rasanten Durchsetzung totalitärer Ideologien in der öffentlichen Meinungsbildung bis zur Machtübernahme des Nationalsozialismus im Staat.

Die *Organisationen des NS-Staates* aber wussten die Erwachsenenbildung und ihre Erfahrungen im Lehren und Lernen gut in ihrem Sinne zu nutzen. Zwar zeigen neuere Untersuchungen, dass das Angebot zum Wissenserwerb, zur Gesinnungsschulung, zur beruflichen Weiterbildung und zur Freizeitbetätigung vielfältiger und differenzierter gewesen ist, als noch vor einigen Jahrzehnten angenommen wurde. Doch was deren Ziele betrifft, ist und bleibt unbestritten, dass diese „...durch lebenslange Beeinflussung in totalitär organisierten Institutionen erreicht werden sollten“ (Kell, 1996, 53). Was hier in den verschiedenen Organisationen und Institutionen - vom „Deutschen Volksbildungswerk“ über die „NS-Kulturgemeinde“ und das „Berufsbildungswerk“ bis zu den betrieblichen Berufsbildungsstätten der Kriegswirtschaft - an Qualifizierung und Schulung geschah, hatte jedenfalls mit selbst gesteuerten Lernprozessen und Persönlichkeitsbildung im Sinne der traditionellen Erwachsenenbildung nichts zu tun: Deren Einrichtungen wurden alsbald aufgelöst, oder sie stellten ihre Tätigkeit von sich aus ein, sofern sie nicht ganz im Opportunismus aufgingen oder der trügerischen Hoffnung erlagen, durch jahrelanges Taktieren allenfalls an Elementen der freien Volksbildung zu retten, was sich eventuell noch retten ließ.

Strategien der Instrumentalisierung des lebensbegleitenden Lernens waren allerdings schon zu jener Zeit nicht allein dem totalitären Staat eigen: Auch die *berufliche Bildung*, die sich – im Sinne des neuhumanistischen Bildungsverständnisses von der „allgemeinen“ (Schul)bildung institutionell strikt getrennt – allein der Ausbildung und Anpassung der Jugendlichen für die künftigen Arbeitsanforderungen und Verwertungsbedingungen der Wirtschaft gewidmet hatte, sah sich angesichts der rapiden Veränderungen der industriellen Produktionstechnik und der Krise der liberalen Weltwirtschaft (mit ihren fatalen Begleiterscheinungen für das Beschäftigungssystem) ebenfalls zur Entwicklung neuer Maßnahmen der betrieblichen Bildungsarbeit herausgefordert: Eine verschärfte Rationalisierung, die Öffnung des Welthandels und damit neue Wettbewerbsbedingungen auch auf internationalem Feld motivierten zum Umdenken in ihren gesellschaftlichen Leitbildern und Wertvorstellungen – in einer gesamtwirtschaftlichen Situation also, die den heutigen Herausforderungen durch die Globalisierung und die sprunghafte Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken durchaus ähnlich schien.

Die Erkenntnis, dass die betriebliche Arbeitsorganisation, angesichts des steigenden Qualifikationsbedarfs mehr als je zuvor sowohl auf einen leistungsfähigen als auch einen loyalen und motivierten Mitarbeiterstamm angewiesen ist, hatte das Interesse der Unternehmensleitungen stärker auf den „*human factor*“ gelenkt: Mehr als zuvor stand die so genannte „*Humanisierung*“ des Arbeitslebens – einschließlich einer Neugestaltung der innerbetrieblichen Organisation und der Arbeitsbeziehungen – auf der Tagesordnung: „*Wissenschaftliche Betriebsführung*“ – erstmalig auch Thema einer darauf bezogenen „*Wirtschaftspädagogik*“ (Schürholz 1928) – gewann damit einen hervorragenden Stellenwert im unternehmerischen Kalkül. Ein neues Managementkonzept, propagiert und offensiv vertreten vor allem durch das *Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (DINTA)*, setzte nun vor allem auf die stärkere Verinnerlichung des Leistungsbewusstseins und auf die absolute Loyalität der Beschäftigten gegenüber einer Betriebsleitung, die sich nicht nur als unbestritten sachverständig, sondern zugleich auch als Garant für das öffentliche Gemeinwohl darzustellen suchte. So wurde berufliche Erwachsenenbildung zu einem *wesentlichen Instrument unternehmerischer Personalpolitik* und Organisationsentwicklung - ein Faktor betrieblicher Stabilitätssicherung, Selektionshilfe und Festigung der Unternehmenshierarchie. Die weitere Geschichte belegt, wie erfolgreich sich dieses Konzept später auch für die umfassende politische Kontrolle der (Wehr-)Wirtschaft im nationalsozialistischen Herrschaftssystem nutzen ließ (Kipp / Miller 1978, 260 ff.; Möglich 1996, 50 ff.) und – in bewährter Kooperation mit dem Regime - auch für dessen Ziele genutzt worden ist.

So konnte der *Zusammenbruch des nationalsozialistischen Herrschaftssystems* für die freie Erwachsenenbildung allgemein als *echte Chance zum Neubeginn* angesehen werden, worüber sich die Pioniere der einstigen freien Volksbildungsarbeit mit den Kulturpolitikern der Besatzungsmächte durchaus einig waren. Unterschiedlich waren allerdings die dominierenden Leitbilder und Ziel-

vorstellungen – je nach den geschichtlichen Erfahrungen aus der Weimarer Zeit in Deutschland oder aus den Entwicklungen in den Siegerländern. Was sollte unter der von ihnen als „Re-Education“ bezeichneten Aufgabe konkret verstanden werden? Einheitlich war allerdings das allgemein zunehmende öffentliche Interesse an diesem Bildungsbereich, auch wenn dabei von einem neuen Verständnis von lebensbegleitender Persönlichkeitsbildung noch nicht die Rede sein konnte. – Gleichzeitig mit dem verstärkten Engagement von staatlichen und kommunalen Institutionen sowie von kirchlichen, gewerkschaftlichen und unternehmensnahen Organisationen ging allerdings auch ein *verstärktes Streben nach unterschiedlicher partieller Einflussnahme* (mit positiven Effekten zunehmender finanzieller Förderung und administrativer Absicherung) einher – mit der Konsequenz, dass sich die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung in den ganzen folgenden Jahrzehnten in diesem Spannungsfeld vollzog: einerseits in dem Bemühen um die Pflege und Erhaltung der pädagogischen Intentionen individueller Hilfe zur Identitätsfindung, Weltorientierung, Lebensgestaltung und politisch-gesellschaftlichen Mitbestimmung, und andererseits in der Beachtung der Notwendigkeiten der Integration in ein öffentlich gefördertes und gestütztes Gesamtsystem des Bildungswesens. Die Frage, welche politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung eines langfristigen Konzepts für lebensbegleitendes Lernen als optimale Lösung anzusehen sind, bleibt auch weiterhin Gegenstand einer aspektreichen und offenen Diskussion.

- IV -

Lebenslanges Lernen – Demokratische Zukunftsperspektive oder bildungspolitische Illusion?

Für den Neubeginn in der Zeit der Besatzung und des Entstehens der beiden deutschen Staaten hatte also gerade die *politische Bildung*, verstanden vor allem als Erziehung zum demokratischen Denken und Handeln, eine zentrale Funktion – jetzt kritischer in ihrer Sicht der ökonomischen und sozialen Zusammenhänge, zugleich als Ansatz zur Mitwirkung bei der solidarischen Gestaltung eines neuen, auch die Arbeits- und Berufswelt einbeziehenden, demokratischen Gemeinwesens. Die damit verbundenen praktischen Probleme der individuellen schulischen Förderung („*Zweiter Bildungsweg*“) und der *beruflichen Fort- und Weiterbildung*, die im unmittelbaren Interesse auch der breiteren Schichten der Bevölkerung lagen (ganz zu schweigen von den heute dominierenden Bemühungen um *Sprachförderung* für Ausländer und sozial benachteiligte Schichten) blieben dabei noch für Jahrzehnte mehr im Hintergrund – was vor allem das Selbstverständnis und Image der Volkshochschulen belastete. Dennoch: Die Entwicklung ging voran, und die Belebung der Kontakte der Menschen über die staatlichen Grenzen hinweg schärfte den Blick für die erweiterten Chancen der Begegnung auch auf internationaler Ebene. Doch in der Wirtschaft kündigte sich bereits auch die erste Nachkriegsrezession an, und die jüngere Generation erkannte zunehmend die Notwendigkeit, sich unter neuen Arbeits- und Lebensbedingungen behaupten und bewähren zu müssen. Weiterlernen und Qualifizierung wurden mehr und mehr als unerlässliche Voraussetzungen für eine sachgerechte und verantwortliche Bewältigung des Lebens begriffen, und zwar für alle Schichten – was besonders auch die *weibliche Bevölkerung* auf allen gesellschaftlichen Ebenen für ihre Emanzipation zu nutzen wusste.

Im Zuge dieser Entwicklung wurde die Bedeutung lebenslangen Lernens als öffentliche Aufgabe und Verpflichtung mehr und mehr auch von den *politischen Instanzen* erkannt. Die Erwachsenenbildung, die darin engagierten Institutionen und ihre Angebote für die nicht mehr schulpflichtigen Bevölkerungsteile waren somit einzubinden in ein *umfassendes Bildungssystem* mit einer wenigstens weitgehend öffentlich-rechtlichen und gesetzlich fundierten Absicherung. Darin ging die DDR voran: schon 1965 mit der Einbindung der „*Erwachsenenqualifizierung*“ in ein alle Teilbereiche übergreifendes Bildungsprogramm, mit Einschluss der Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung (weitgehend in staatlichen oder staatsnahen Kombinat- und Betrieben) – ein Beispiel für die

konsequente Indienstnahme der Erwachsenenbildung für die bildungspolitischen Strategien von Staat und Wirtschaft. Für die *Bundesrepublik Deutschland*, der es - nach den Leitvorstellungen eines vielfältigen und kooperativen Gesamtbildungssystems – primär um die Stärkung kontinuierlicher und allgemein zugänglicher Lernmöglichkeiten ging, blieb die vom *Deutschen Bildungsrat (1970)* formulierte Proklamation der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung zu einer „vierten Säule des Bildungswesens“ zwar im Wesentlichen Programm, doch scheint die Einschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Bereichs in der Öffentlichkeit als notwendige „Weiterbildung“ inzwischen unbestritten. Wichtige Impulse erhielt diese öffentliche Anerkennung allerdings vor allem auch durch die bildungspolitischen Entwicklungen außerhalb ihrer Grenzen: Schon 1973 hatte die Europäische Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (*OECD*) mit dem Begriff der „*Recurrent Education*“ das Konzept für eine Strategie des „lebenslangen Lernens“ in die bildungspolitische Diskussion gebracht und seine Bedeutung zugleich für die Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik betont (*1973 und 1996*), und im gleichen Jahrzehnt war dieser Ansatz flankiert von programmatischen Aussagen der *UNESCO (1996)* - mit gleichen Ergebnissen, jedoch unter bewusster Anknüpfung auch an das traditionelle erwachsenenpädagogische Denken in Deutschland wie im nordischen und angelsächsischen Raum.

Offen bleibt bei alledem allerdings die Frage, wie das in diesem Kontext mindestens indirekt postulierte Votum für „lebensbegleitendes Lernen“, auch wenn es in den meisten dieser Proklamationen vorrangig am Interesse der ökonomisch inspirierten Wachstums- und Stabilisierungspolitik orientiert ist, mit den pädagogischen Intentionen einer auf Persönlichkeitsentwicklung, demokratische Entfaltung und darauf gerichtete Kompetenzerweiterung verknüpft werden kann. Dies bleibt eine Forderung, die nicht allein durch den Bezug auf die historisch tradierten Leitvorstellungen der deutschen Erwachsenenbildung begründet werden kann, sondern auch dem gemeinsamen Bemühen um die *Erhaltung und Weiterentwicklung der Lebensqualität im europäischen Kulturraum* geschuldet ist. Der immer wieder proklamierte Vorrang der *beruflichen* Weiterbildung lässt allerdings verstärkt Befürchtungen vor einseitiger und fremdbestimmter Instrumentalisierung der Bildungspolitik zu: im Sinne kurzfristiger Rentabilitätseffekte unter Vernachlässigung von langfristiger Ressourcenpflege und Chancengerechtigkeit. Auch hier ist eine *Neuorientierung* notwendig, wie gerade die berufs- und arbeitsbezogene Qualifizierung zu einer persönlichkeitsfördernden lebensbegleitenden Bildung beitragen kann.

Denn gerade angesichts der ständigen Veränderungen in den Arbeits- und Lebensbedingungen der Beschäftigten gebührt auch der betrieblichen Weiterbildung vor Ort als Chance für effektives „*nicht-formales Lernen*“ (hierzu *Kommission 2001*) mindestens die gleiche Bedeutung wie der praktischen Ausbildung der Jugendlichen im Betrieb und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Solche Aktivitäten aber, wie sie, vornehmlich in Großbetrieben und Verwaltungen, häufig als Modellversuche und Projekte erprobt und öffentlich gefördert wurden, sind trotz erheblichen zeitlichen und finanziellen Aufwandes im Wesentlichen vieldiskutierte Ausnahmefälle geblieben und haben erst in den letzten Jahrzehnten größere Aufmerksamkeit in der Fachöffentlichkeit gefunden (hierzu vgl. *Dehnbostel u.a. 1997; Meyer-Dohm / Schneider 1991; Faulstich 1998*). Wirkungsvoll unterstützt durch wirtschafts- oder gewerkschaftsnahe Stiftungen und oft – unter indirekter Beteiligung der Sozialpartner - auch durch das Bundesinstitut für Berufsbildung, haben sie sich immer wieder als Beispiele erwiesen für mögliche erfolgreiche Ansätze einer auf Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz zielende Weiterbildung, allerdings angesichts des gegenwärtig verschärften Wettbewerbsdrucks oft ohne langfristige Auswirkungen auf ihre Einbeziehung in das reguläre Beschäftigungssystem.

Solche didaktischen Innovationen in der beruflichen Weiterbildung haben allerdings besonders dann einen zusätzlichen, begrüßenswerten Effekt gezeigt, wenn sie zugleich in *Maßnahmen betrieblicher Organisationsentwicklung* einbezogen werden konnten mit der Chance, damit auch Veränderungen in der Arbeitsorganisation zu bewirken, die mit der innovativen Lernkultur zugleich die Entwicklung der „*Unternehmenskultur*“ langfristig positiv beeinflussen – vorausgesetzt, dass die Mitarbeiter des

Betriebes auf allen Ebenen von vornherein aktiv daran beteiligt werden konnten. Das in den letzten Jahren viel diskutierte Thema der „*lernenden Organisation*“, die auf die volle Mitwirkung aller in ihr Tätigen bei der Planung und Gestaltung der betrieblichen Leistungsprozesse setzt, knüpft dabei an die Erkenntnis an, dass berufliche Erwachsenenbildung nur dann im emanzipatorischen Sinne effektiv sein kann, wenn sie über die individuelle Kompetenzerweiterung hinaus auch auf die *Veränderung der betrieblichen und gesamtwirtschaftlichen Bedingungen* des beruflichen und gesellschaftlichen Handelns zielt (hierzu *Arnold 1991; Götz 1997*). Aber auch diese Erkenntnis ist nicht neu: Ihre Wurzeln hatte sie bereits in den (oben genannten) frühen Ansätzen der Arbeiterbildung in den Vereinen und Gewerkschaften des 19. Jahrhunderts, und sie fanden ihren Niederschlag in einzelnen Programmen und Aktivitäten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit: in Volkshochschulen und freien Vereinigungen in enger Kooperation mit Gewerkschaften und Betrieben – Beispielen, aus denen auch in der Gegenwart innovative Konsequenzen für die Diskussion über die Realisierung lebenslangen Lernens mit Gewinn zu ziehen sind.

Alle diese Probleme sind in einer solchen Diskussion mit zu bedenken. Wenn die *Europäischen Gemeinschaften* in ihrem *Memorandum zum „lebenslangen Lernen“* heute als Prioritäten die „*Beschäftigungsfähigkeit*“ und die „*aktive Staatsbürgerschaft*“ benennen, dann wird bei kritischer Betrachtung solcher Postulate auch die Frage zu stellen sein, in welchem politischen und gesellschaftlichen Kontext denn diese zu interpretieren sind: Fördern sie das Selbstbestimmungsrecht in der künftigen „*Wissengesellschaft*“, deren demokratische Struktur als Leitziel für die Entwicklung einer europäischen Kulturgemeinschaft anzusehen ist? Dass eine solche Konsequenz weder zwingend noch notwendig ist, sollte allerdings in diesem geschichtlichen Rückblick deutlich geworden sein.

Eine besondere Bedeutung für die Befähigung der Menschen zum lebensumspannenden Lernen in der „*Wissengesellschaft*“ werden dabei in der Zukunft auch die *Hochschulen* gewinnen. Eine solche Orientierung entspricht in Deutschland allerdings kaum ihrer Tradition (vgl. hierzu die Beiträge in *Cordes / Dikau / Schäfer 2002*, vor allem 3 ff., 110 ff. und 328 ff.). Dennoch: Als Stätten der Lehre und Forschung – beides miteinander verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen – stehen sie selbst mitten im Prozess der Entwicklung einer wissenschaftlich geprägten neuen „*Lernkultur*“. Solche Erkenntnis fordert die Hochschule zu *neuer Standortbesinnung* im Kontext sich ständig wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen heraus und zwingt sie zur permanenten Überprüfung und Revision der Methoden und Inhalte in ihrem Lehr- und Forschungsbetrieb. Damit verbunden sind ihre zunehmende Öffnung gegenüber den Fragestellungen und Problemen im gesellschaftlichen Umfeld sowie die ständige Pflege eines Klimas der Offenheit, der Fragebereitschaft und der Kooperation, wobei die Lehrenden sich in gleicher Weise als Lernende in neuen Forschungsfeldern begreifen wie die Studenten im Suchen und Entdecken neuer Erkenntnisse (*Dikau, 2000, 50 ff.*). Neue Gruppen von Studierenden erweisen sich dafür möglicherweise als Bereicherung der wissenschaftlichen Kommunikation: Praktische Berufserfahrungen führen dabei ebenso zu neuen Fragen und Forschungsimpulsen wie die unterschiedlichen Einstellungen und Meinungen der verschiedenen Generationen. Weiterbildung – ob curricular in (Teil-)Studiengängen organisiert oder als offene Studienprogramme angeboten – wird so zu einer Dienstleistung der Universität zu Gunsten der Erneuerung eines die Altersphasen übergreifenden, wissenschaftlich fundierten Bildungssystems, das jedoch zugleich auf eine ständige Kooperation mit den Einrichtungen der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung wie auch den berufsbezogenen Bildungsbemühungen in Wirtschaft und Verwaltung angewiesen ist.

Solche Ansätze sind allerdings, sollten sie auch im Sinne langfristiger Demokratisierung der Gesellschaft wirkungsvoll sein, nicht zu trennen von einem *politischem Engagement* für die *Veränderung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems* selbst. Das zwingt auch zu einem neuen *Wirtschaftsdenken*, bei dem die Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit und der Nachhaltigkeit mindestens ebenso als grundlegend anzusehen sind wie die der optimalen Versorgung und der Produktivität, die nicht mit der viel beschworenen „*Kapitalrentabilität*“ gleichzusetzen sind. Dazu

bedarf es auch der Veränderung der Leistungsziele und organisatorischen Strukturen in Wirtschaftsunternehmen und Verwaltung selbst. Denn auch das hat die geschichtliche Entwicklung gezeigt: Lernen findet auf allen Ebenen der Gesellschaft statt und bezieht sich nicht allein auf das Verhalten des Einzelnen als Individuum; effizient wird es erst durch das Zusammenwirken der Menschen bei der Bewältigung der gemeinsamen Herausforderungen der Gegenwart – am Arbeitsplatz, im betrieblichen Leistungszusammenhang, in den Wohngebieten und im übergreifenden regionalen Umfeld. Was hier in einer historischen Betrachtung aufgezeigt wurde, waren dafür allerdings nur erste Schritte; sie bedürfen der gezielten und politisch forcierten Weiterentwicklung im Rahmen einer gemeinsamen europäischen Entwicklungsstrategie.

Literaturhinweise:

- Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Balser, Frolinde (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kulturhistorische Deutung. Stuttgart
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik; hrsg. v. A. Flitner, 8. Aufl. Stuttgart 1993
- Cordes, Michael / Dikau, Joachim / Schäfer, Erich (Hrsg., 2002): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Regensburg
- Dehnbostel, Peter / Erbe, Heinz-H. / Nowak, Hermann (Hrsg., 1997): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin
- Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen, Bonn
- Dikau, Joachim (1987): Berufliche Weiterbildung im kaufmännischen Bereich. Historische Ansätze und aktuelle Bezüge. In: Berufsausbildung und Industrie; hrsg. v. W.-D. Greinert u.a., Berlin / Bonn, S. 321 ff.
- Dikau, Joachim (2002): „Lebensumspannendes Lernen“ – gemeinsames Ziel europäischer Bildungs-, Beschäftigungs- und Gesellschaftspolitik. In: Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.; hrsg. v. M. Cordes, J. Dikau u. E. Schäfer
- Dikau, Joachim: Die Hochschule als Lernort für lebenslanges Lernen. In: Außerschulische Bildung, Jg. 2000, Heft 1, S. 50-54
- Engberg, Poul (1950): Grundtvig. Ein nordischer Volkserzieher. Stuttgart
- Faulstich, Peter (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München
- Faulstich, Peter / Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld
- Götz, Klaus (1997): Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Hohengehren
- Kell, Adolf (1996): Lebenslanges Lernen – aus historischer Sicht. In: die berufsbildende Schule, Heft 2/1996, S. 48 ff.
- Kipp, Martin / Miller, Gisela (1978): Anpassung, Ausrichtung und Lenkung. Zur Theorie und Praxis der Berufserziehung im Dritten Reich. In: Reformpädagogik und Erwachsenenpädagogik (Argument AS 21), Berlin, S. 260 ff.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Legall, Wolf-Dieter (1996) Das Erbe des Comenius und die Gegenwart. In: Comenius und unsere Zeit; hrsg. v. R. Golz, W. Korthaase u. E. Schäfer. Hohengehren, S. 46 ff.
- Matzat, Heinz L. (1964): Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Saarbrücken
- Meyer-Dohm, Peter / Schneider, Peter (1991): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart
- Müglich, Heinz (1996): Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich. Frankfurt/M. u.a.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation und Development, 1973): Recurrent Education, a Strategy for Lifelong Learning. Paris
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting Jan. 1996. Paris
- Schäfer, Erich (1996): Quellen der Erwachsenenbildung in der Pampaedia des Johann Amos Comenius. In: Das Erbe des Comenius und die Gegenwart. In: Comenius und unsere Zeit; hrsg. v. R. Golz, W. Korthaase u. E. Schäfer. Hohengehren, S. 187 ff.
- Schürholz, Franz (1928): Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Zum Kampf um Wirtschaftsführung und Sozialordnung. Erfurt
- Strzelewicz, Willy / Raapke, Hans-Dietrich / Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietje (1927): N.F.S. Grundtvig – Die Volkshochschule (Auswahl und Übersetzung der Originalschriften). Jena
- UNESCO (1996): Learning. The Treasure within. Paris
- Vogel, Norbert (1961): Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn

Zitate zum „lebenslangen Lernen“:

Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. ... Lebenslanges Lernen ist das gemeinsame Dach, unter dem sich alle Arten des Lehrens und Lernens zusammenfinden sollten. ... Die „lebensumspannende“ Dimension verdeutlicht die Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen. Sie macht uns bewusst, dass sinnvolles und vergnügliches Lernen auch in der Familie, in der Freizeit, im Gemeinwesen und bei der täglichen Arbeit stattfindet. (*Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30.10.2000, Entwurf, S. 3-10*)

Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben. (*Comenius, Jan Amos: Pampaedia (Alleinerziehung), 1648, übers. v. Klaus Schaller (1991), Sankt Augustin, S. 85*)

„Das lebenslange Lernen ist eine natürliche Grundfunktion menschlichen Lebens.“ – Ohne ständiges Lernen kann der Mensch in einer komplexen, instabilen Welt nicht als selbst denkendes, sein Verhalten selbst regulierendes und das Ganze verantwortlich mitgestaltendes Wesen überleben. (*Dohmen, Günter (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik; hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn, S. 5*)

Denn wir Heutigen haben mehr zu lernen als unsere Väter, wenn wir ihnen an Vollkommenheit gleichkommen wollen. Jene philosophierten nur in einer Sprache, und zwar in der ihres Volkes, wir aber müssen so viele Sprachen lernen! ... Sie erfreuten sich fast ruhiger Zeiten; unser Zeitalter dagegen ist voll vom Lärm der Ereignisse. Wer so viel in seinem Leben kennen lernen, durchforschen und tun soll, der muss beizeiten seine Sinne gründlich öffnen ... (*Comenius, Jan Amos: Große Didaktik (1627-1632); hrsg. v. Andreas Flitner, 8. Aufl. (1993), Stuttgart, S. 170 f.*)

Wir leben in einer progressiven Lerngesellschaft. Unter einer solchen verstehe ich eine Gesellschaft, die – nicht nur in einigen Teilen, sondern als Ganzes – in einem fortwährenden Prozess geistiger und materialer Neuordnung begriffen ist. (*Bednarik, Karl (1966): Die Lerngesellschaft. Das Kind von heute – der Mensch von morgen. Wien; zit. in: Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland; hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung (2001), Bonn, S. 365*)

21. Juli 2008