

Stellungnahme der DEAE zum Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“

Vorbemerkung

Die von der Bundesregierung eingesetzte Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ hat im Juli dieses Jahres ihren Schlussbericht vorgelegt. Darin wird ein umfassendes Konzept zur Finanzierung von Lernmöglichkeiten entworfen, die (fast) den ganzen Lebenslauf eines Menschen begleiten. Dieses Konzept schließt an bestehende Regelungen und Instrumente an und entwickelt diese zu einem relativ kohärenten Finanzierungssystem weiter.

Der Bericht ist abrufbar unter: www.kaw-info.de. Die Seitenangaben in der Stellungnahme beziehen sich auf diese Textfassung. Auf den Seiten 26–32 dieses Heftes stellt Herr Prof. Gerhard Bosch, einer der Mitautoren des Berichtes, die Empfehlungen im Zusammenhang dar. In Heft 1/2005 werden wir unserer Vorschläge zur bildungspolitischen Konkretisierung und zu den Konsequenzen aus unserer Kritik vorstellen. Der Bildungspolitische Ausschuss hat sich damit in einer ersten Diskussion befasst (A.S.).

1. DEAE begrüßt die Initiative der Bundesregierung, die durch die Einsetzung der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ und der Veröffentlichung ihres Schlussberichtes einen gewichtigen und notwendigen Anstoß zur öffentlichen Diskussion grundlegender bildungspolitischer Fragen gegeben hat. Insbesondere begrüßen wir die Fokussierung auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Sie ist damit als konstitutiver Bereich innerhalb des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“ (LLL) ebenso anerkannt wie dieses Konzept selbst als gesellschaftliche Leitidee und als Systementwurf für die bildungspolitische Diskussion etabliert wird. Trotz der an anderer Stelle (vgl. *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Lern- und Wissensgesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2003*) entwickelten kritischen Vorbehalte gegenüber dieser Leitidee, betrachten wir ihre allgemeine Anerkennung als einen beachtenswerten Fortschritt für die innergesellschaftlichen Verständigungsmöglich-

keiten über die der Bildung zugeschriebenen vielfältigen Aufgaben und für die Klärung von politischen und gesellschaftlichen Verantwortungsbereichen. In diesem Fortschritt artikuliert sich die objektive Einsicht, die als Grundthese des gesamten Berichtes vorausgesetzt und auch von uns geteilt wird: „Lebenslanges Lernen ist zu einem der entscheidenden Faktoren einer nachhaltigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung geworden“ (S. 9).

Im Lichte dieser Grundthese wird Erwachsenenbildung zu einem höchst relevanten Gestaltungsbereich politischen Handelns, der bisher nur in Ansätzen und im Rahmen der Gesetzgebungskompetenz der Länder als Gegenstand und Regelungsbereich politischer Verantwortung anerkannt war, für den zudem nur bescheidene, in den letzten Jahren auch rückläufige finanzielle Ressourcen durch die öffentlichen Haushalte aufgebracht wurden.

2. Mit ihrem Bericht hat die Kommission aus Sicht der DEAE den Entwurf einer kohärenten Politikstrategie vorgelegt. Dieser anspruchsvolle Entwurf verdient Respekt und Anerkennung auch gerade deshalb, weil er eine systematische Argumentation vorträgt, die es verbietet, zumindest aber schwer macht, die Empfehlungen nur als „Steinbruch“ für die Bedienung von vorgegebenen Interessen und Positionen zu behandeln. Zu Recht fordern die VerfasserInnen des Berichts, dass die „Gesamtarchitektur“ der Strategie und der Empfehlungen beachtet werden müsse. Das bedeutet zugleich: Eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Bericht verlangt es, den *internen (logischen) Begründungszusammenhang von Zieldefinitionen, Situationsdiagnosen und Handlungsstrategien* in der Argumentation des Kommissionsberichtes sorgfältig zur Kenntnis zu nehmen.
3. Aus unserer Sicht ist dabei bemerkenswert, dass die Kommission – wenngleich in nahezu unvertretbarer Kürze – die „Elemente (ihres) gesellschaftlichen Leitbildes“ voranstellt und damit die für Leit-

bilddefinitionen typischen Verknüpfungen und unreflektierten Gleichsetzungen von empirischen (deskriptiven) und normativen (präskriptiven) Selbstbeschreibungen mit vollzieht. Dabei werden dem „Lebenslangen Lernen“ zugleich faktische Wirkungsweisen zugeschrieben, die in fataler Weise an pädagogische Allmachtsphantasien erinnern (Vgl. S. 9: „Nur durch LLL kann ...“ – jedes relevante gesellschaftliche Problem gelöst werden). Demgegenüber wird das normative Fundament – „die Idee gleicher Chancen“ und „die Idee gleicher Partizipationschancen“ – in der Grundlegung der Argumentation denkbar schwach entwickelt. Andererseits wird mit dem Begriff der „Eigenverantwortung“ eine Dimension in die Argumentation eingeführt, die sowohl als Idee im Sinne eines humanen Wertes als auch als Forderung im Sinne einer sozial erwünschten Haltung und eines Anspruchs an die Individuen (politisch) verwendet werden kann. Aus einer spezifisch protestantischen Perspektive ist dabei zu betonen, dass es gerade darauf ankäme, diesen dem Kommissionsauftrag und seiner Ausführung zu Grunde gelegten gesellschaftlichen Zentralwert *Eigenverantwortung* vor seinem bloß instrumentellen politischen Gebrauch auch dadurch zu schützen, dass er als der verkürzte Ausdruck der „Idee der autonomen Lebensführung“ verstanden wird. Die Realisierung dieser Idee ist aber an die Beachtung und Verwirklichung sozialer Prinzipien (wie Solidarität und Gewissen, Achtung und Ausgleich usw.) gebunden.

4. Insofern erscheinen denn auch die in der Argumentation vorausgesetzten normativen Ideen – misst man sie beispielsweise auch an den Normen unserer Verfassung – nur als versprengte Reste einer „politischen Ökonomie“, deren eigentliches analytisches und begriffliches Argumentationszentrum die „Ökonomie der Humankapitalentwicklung“ ist. Dieses theoretische Konzept bildet die Grundlage für die „Diagnose der gegenwärtigen Situation“. Es wird in bemerkenswert konsequenter Weise durchgeführt und für die Analyse des gesellschaftlichen Bildungssystems, und speziell des Lebenslangen Lernens (das im Argumentationskontext dann doch als bloßes Synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet wird), nutzbar gemacht: „In ökonomischer Sicht ist das Lernen von Erwachsenen eine Ersatz- und/ oder Neuinvestition in Humankapital. Dient die Weiterbildung der Ersetzung obso-

leten Wissens, so liegt eine Ersatzinvestition vor. Enthält Weiterbildung zusätzliches Wissen, das über die reine Ersatzfunktion hinausgeht, so liegen eine Ersatz- und eine Neuinvestition bzw. eine Nettoinvestition sowohl in individuelles wie in gesamtwirtschaftliches Humankapital vor“ (S. 18). Im Anschluss an neuere ökonomische Studien wird festgestellt, „dass ,erst ein konstantes Humankapitalwachstum ... in der Lage (ist), dauerhaft positive Wachstumsraten der Produktivität zu generieren““ (S. 20). Dieses zentrale Argument wird durch den internationalen Vergleich unterstützt, aus dem sich jedoch eine für Deutschland negative Bilanz ergibt und konstatiert wird, „dass Deutschland die wichtigste Ressource für seine wirtschaftliche Entwicklung aufs Spiel setzt“ (S. 23).

5. Im Horizont dieser Überlegungen ist das Maß der tatsächlichen Bildungsbeteiligung ein unmittelbarer Maßstab für die Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft des Humankapitals. Es kann aber zugleich auch „als Indikator für die Ausschöpfung von Lern- und Produktivitätspotenzialen eines Landes interpretiert werden“. Auch und gerade vor diesem Argumentationshintergrund wird die beträchtliche und belastende Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Notwendigkeit Lebenslangen Lernens und ihrer institutionellen und finanziellen Ressourcenausstattung in wünschenswerter Deutlichkeit dargestellt. Dazu ist auch die empirisch erneut untermauerte (ältere) Einsicht zu rechnen, dass die Weiterbildungsteilnahme sozial sehr ungleich verteilt ist. Es wird damit zudem – wie bereits in den PISA-Studien – die für die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg hochgradig selektive und damit negativ steuernde Wirkung ungleicher sozialer Lebenslagen und ökonomischer Einkommensverhältnisse dokumentiert. Die Kommission führt diesen Nachweis in der Tat so plausibel, dass dieser für die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion der nicht mehr hintergehbare „Argumentationsstandard“ geworden und er zudem als beträchtliches gesellschaftliches Risiko dokumentiert ist.
6. Es ist ein aus früheren bildungspolitischen Reformprozessen bekannter Zusammenhang, nahezu eine „Gesetzmäßigkeit“, dass erst aus der Verbindung von „ökonomischem Interesse“ und „normativem Anspruch“ („Idee“) der politische Veränderungs-

und Gestaltungsdruck entsteht; die Erfahrung der Ungleichheit als Verletzung des für unser Selbst- und Verfassungsverständnis konstitutiven Gerechtigkeitsprinzips allein reicht dazu offensichtlich nicht aus. Andererseits macht die Kommission zumindest implizit deutlich, dass sich die Plausibilität, möglicherweise sogar die ethische Überzeugungskraft für die Notwendigkeit bildungspolitischer und sozialer Fortschritte auch in einem prinzipiell (bildungs)ökonomisch geführten Diskurs daraus ergibt, dass ein normativ beschreibbares Unrecht (Beteiligungsselektivität) und ein ökonomisch konstatierbarer Unsinn (Produktivitätsverluste und defizitäre Ausschöpfung von Innovationspotentialen) zusammenfallen. Daraus kann sich – so steht auch aus Sicht der DEAE zu hoffen – soviel öffentlich-politischer Druck aufbauen, dass evident sinnvolle Empfehlungen des Kommissionsberichts, wie das Plädoyer für eine „zweite Chance“ und die dazu gehörenden veränderten Gesetzeskompetenzen zwischen Bund und Ländern Gegenstand ernsthafter politischer Verhandlungen und neuer Kompromisse werden.

7. In ähnlicher Weise teilt die DEAE auch im Grundsatz das Plädoyer für eine veränderte Wahrnehmung und Einschätzung von Bildung als einer Ressource der individuellen Existenzsicherung. Die Gleichwertigkeit und der Vorrang, den Investitionen in individuelle Bildungsprozesse gegenüber anderen Formen der existenziellen Vorsorge wie für den Krankheitsfall oder für die Alterssicherung zugewiesen bekommen, ist als politischer Impuls zur Veränderung individueller Einstellungen und Prioritätensetzungen durchaus nachvollziehbar. Entsprechende staatliche Unterstützungsleistungen (über ein erweitertes Vermögensbildungsgesetz) erscheinen daher auch gerechtfertigt. Einschränkend ist allerdings festzuhalten dass „Sparen für Bildung“ existenziell und sozial auch möglich sein muss. Skepsis ist auch deshalb angezeigt, weil durch das „Sparen für Bildung“ diese zu einem zwar unverzichtbaren, aber auch zu einem sehr prekären, ökonomisch „wertlosen“ Besitz wird, wenn sie sich nicht ökonomisch verwerten lässt.
8. Die Kommission hat in ihrem Bericht mit plausiblen Beschreibungen und vehement vorgetragenen bildungsökonomischen Argumenten die Förderungsnotwendigkeit Lebenslangen Lernens entwickelt.

Aus Sicht der DEAE konstruiert sie jedoch durch ihre primär bildungsökonomische Argumentation im Begriff des Lebenslangen Lernens eine höchst folgenreiche Inkonsequenz dadurch, dass sie ihn nicht auf *alle, insbesondere aber nicht auf die späteren Lebensalterstufen (nachberufliche Lebensphase)* bezieht. Dadurch wird die Bildung alter Menschen zu einer ausschließlich privat zu finanzierenden Ausgabe und ihr Wert ausschließlich durch den individuellen Nutzen gestiftet. Die Logik der Entwicklung von Humankapital als grundsätzliches Legitimationsprinzip öffentlicher Ausgaben für Lebenslanges Lernen bewirkt, dass faktisch die Bildung der Angehörigen einer ganzen Lebensalterstufe aus der öffentlichen Förderung ausgeschlossen wird. Dies ist aus unserer Sicht aus moralischen und aus religiösen Gründen nicht akzeptabel. Dem trägt die Kommission in gewisser Weise dadurch Rechnung, dass sie in einem hervorgehobenen Exkurs „zur öffentlichen Verantwortung in der Bildungsfinanzierung“ feststellt: *„Die Kommission geht davon (...) aus, dass die öffentliche Verantwortung nicht allein aus ökonomischer Sachlogik abgeleitet werden kann, sondern das Ergebnis politischer Wertentscheidungen ist“* (S. 183).

9. Aus der Sicht der Evangelischen Erwachsenenbildung ist dies eine zwar nachvollziehbare, gleichwohl aber höchst problematische und abzulehnende Begründung, weil sie ein zentrales staatliches und gesellschaftliches Steuerungsprinzip letztlich nur von Mehrheitsentscheidungen, nicht aber z. B. von Verfassungsnormen (Grundrechtsartikeln) und moralischen Verständigungsdiskursen abhängig macht. Die Feststellung macht darüber hinaus aber nicht nur schlagartig die Grenze der ökonomischen Sachlogik als Begründungsprinzip der öffentlichen Verantwortung, sondern insbesondere auch ihre Untauglichkeit sichtbar, den Gegenstand und die Aufgabe „des allgemeinen, politischen und kulturellen Lernens“ angemessen zu fassen. In der Konsequenz der Argumentation der Kommission führt dies dazu, dass *die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung* zur unmittelbaren Funktion der Ökonomie, wird. Dadurch wird auch die traditionelle Trennung von beruflicher und allgemeiner und politischer Bildung durch den objektiven Entwicklungsstand der Wirtschaft obsolet. Aus dem Recht zur *Persönlichkeitsbildung* wird unter den Vorzeichen der wissenschaftsba-

sierten Produktion die Notwendigkeit der *Persönlichkeitsbildung*. Sie erhält damit eine strikt funktionale Begründung und gesellschaftliche Rechtfertigung. Dass der Mensch nach Kant eine Würde habe und im christlichen Verständnis durch seine Gottebenbildlichkeit ausgezeichnet ist, wird dadurch zur irrationalen, oder nur noch privaten Glaubensüberzeugung degradiert. (Vgl. S. 20: „Eine Wirtschaft, die in zunehmendem Maße auf Verantwortungsübernahme, Zielorientierung und Entscheidungsfähigkeit setzt, kann die hierzu erforderlichen Kompetenzen nicht auf die unmittelbar verwertbaren Fähigkeiten reduzieren. Dies verweist auf die Notwendigkeit ganzheitlich angelegter (Persönlichkeits-)Bildung, die durch allgemeines, politisches und kulturelles Lernen gefördert werden soll“).

10. In politisch – pragmatischer Hinsicht könnte man sich damit bescheiden, es sogar für einen besonderen Gewinn halten, dass mit dieser Begründungsstrategie historisch erstmalig die Persönlichkeitsbildung und damit die allgemeine Erwachsenenbildung zu einer gesellschaftlich-ökonomischen Notwendigkeit gemacht wird; und in der Tat markiert diese Perspektive einen unbezweifelbaren Fortschritt insofern, als dadurch Persönlichkeitsbildung als Privileg und als soziales Distinktionskapital aufgehoben wird. Daher findet auch die klare Forderung der Kommission unsere grundsätzliche Zustimmung, dass „eine flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung durch eine institutionelle Sockelfinanzierung durch die Länder und die Kommunen“ gewährleistet werden soll (S. 194, S. 199 ergänzt um den Vorschlag, diese durch einen „zu vereinbarenden Prozentsatz des jährlichen Haushalts“ abzusichern).
11. Die Substanz dieser plausiblen Forderung ist jedoch die Bindung an eine ökonomische Logik und Funktionalität, die gleichsam auf den „humanen und kreativen Mehrwert der Individuen“ angewiesen ist. Trotz der Anerkennung historischer Fortschritte, den etwa die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemei-

ner Bildung und die fraglos positive Verallgemeinerung des Prinzips der Persönlichkeitsbildung darstellt, kritisiert die Evangelische Erwachsenenbildung das *ökonomische Verständnis* von Bildung und das *reduktionistische Prinzip* lebenslangen Lernens, das Bildung zu einem vorrangigen Instrument der individuellen Marktwertsteigerung macht. In geradezu dogmatischer Weise wird dadurch der Zwang zur Selbstökonomisierung der Menschen als die fraglose theoretisch-praktische Grundlage des Bildungsdiskurses und seiner politischen Steuerung definiert.

Allgemeine, politische und kulturelle Bildung und die dadurch erworbenen Befähigungen vermitteln als die zentralen Medien der *Selbstdeutung und des Selbstverständnisses der Bürgerinnen und Bürger* die entscheidenden moralischen, religiösen und politischen Orientierungen und Motivationen, die für eine „autonome Lebensführung“ unabdingbar sind. Diese vom ökonomischen Rationalitätsparadigma abhängig zu machen, zerstört aus Sicht der Evangelischen Erwachsenenbildung tendenziell das Bild vom Menschen, das sich aus dem Begriff der individuellen Würde und der auch jenseits ökonomischer Leistungen geltenden sozialen Anerkennung ergibt. Dieses Bild als Basis des gesellschaftlichen Konsenses zu erhalten und seine soziale und individuelle Geltung zu sichern, muss die vorrangige Orientierungsgrundlage des Bildungsdiskurses sein. Daran und dadurch legitimieren sich dann auch die öffentlichen, subsidiären und individuellen Ausgaben für Bildung, die das ganze Leben und den ganzen Menschen, auch unabhängig und jenseits seiner ökonomischen Produktivität, umfassen.

Frankfurt, den 19.10.2004

Christina Wohlfahrt
Vorsitzende

Hans-Gerhard Klatt
Vorsitzender

Andreas Seiverth
Bundesgeschäftsführer