

Peter Euler: Bildung und Bildungspolitik unter den Bedingungen des Zwangs lebenslangen Lernens

Der Widerspruch von Bildung und Bildungsgerede

Wir haben es, so auch mein Kollege Pongratz, gegenwärtig entschieden mit einem Widerspruch von Bildung und Bildungsgerede zu tun (vgl. Pongratz 2006). Ich habe in einem Aufsatz daher die Formulierung Orwells aus „1984“ gewählt und vom „Neusprech“ gesprochen (Euler 2007). Neusprech wirkt möglicher Kritik entgegen, in dem man die kritischen Begriffe okupiert und mit der schlechten Realität in eins setzt. Nur so ist verständlich, dass zwar in allen Lagern der Mächtigen die Bildung zum heiligen Ziel erklärt wird, aber Fachleute, wie jüngst erst Wolf Lepenies bei der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels, in aller Schärfe das Ausbleiben der einzig angemessenen Konsequenzen anmahnen.

Die sog. Reformen im Bildungssektor im Pisa-Zeitalter stehen allesamt unter dem Diktat einer zudem noch recht primitiven Form von Betriebswirtschaftslehre, die zur Metaphysik des Zeitalters avanciert. Schon wird die Forderung nach Bildungsstandards im Bereich der Frühbildung laut. Alleine schon der Umstand, dass für die internationale Umsteuerung des Bildungswesens die OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) und nicht die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) verantwortlich ist, – sind Sie ehrlich, wer hat darüber schon einmal nachgedacht? – müsste stutzig machen. Bis in die 1980er Jahre war Bildungsstatistik eine Angelegenheit der UNESCO, Bildungsmessung ist seit den 1990er Jahren eine Sache der OECD, seitdem nämlich Dienstleistungen im Rahmen des GATS (*General Agreement on Trade and Services*) Gegenstand des Welthandels werden sollte. Die UNESCO bemühte sich ihrerseits im internationalen Netzwerk der Kultusminister INCP (*International Network on Cultural Policy*) um ein Abkommen „zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“, und unterlag bislang! (vgl. Flitner) Die Ökonomisierung aller Bereiche war bereits im Gang.

In diesem Sinne forderte Roman Herzog vor nunmehr 10 Jahren in einer sog. Ruckrede 1997 im exquisiten Hotel Adlon die „Entlassung der Schulen und Hochschulen in die Freiheit“. Er erklärte einen radikalen neoliberalen Paradigmenwechsel zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe. Damit forderte er aber nichts Geringeres als die Entbindung des Staates von den breiter werdenden Aufgaben der Allgemeinbildung. Was real durch die sog. neoliberale Wende, die als eine „der allgemeinen Befreiung“ auftritt, wie Bourdieu bemerkt, in der Praxis ankommt,

sind Gebühreneinführung, Evaluationen, Rankings, Akkreditierungswellen für Alles und Jedes und „learning for the test“. Das Bildungssystem wird in ein „Unternehmen“ (vgl. Frost 2006) umgewandelt, mit euphemistischen Versprechungen in Hochglanzsprache, wie sie aus der Wirtschafts- und Messewelt bekannt sind, unter denen ein Bildungselend lediglich verdeckt wird, das jeder pädagogischen Bildungsarbeit spottet.

Bildung tendiert in unserer Gesellschaft beständig zur Expansion, angetrieben von den ökonomischen Umwälzungen, wie sie schon in der Tendenz treffend 1848 im „Kommunistischen Manifest“ von Marx und Engels beschrieben sind. Gegenwärtig heißt sie unscharf „Globalisierung“, wo im Grunde ein Weltwirtschaftskampf gemeint ist. Bezogen auf die Bildung hat sie zweierlei Wirkungen: Die Umwälzungen erzwingen Bildung und zwingen aber auch die Bildung selbst. Der diesbezügliche Beschleunigungsprozess manifestiert sich im Wandel von der Erwachsenenbildung zur „Weiterbildung“ und radikalisiert sich hierin wiederum im Konzept des sog. „Lebenslangen Lernens“.

Erinnerung 1: Wie ist Erwachsenenbildung begründet?

Die Erwachsenenbildung trat die Nachfolge der Volksbildung an. Der Volksbegriff war nach dem Faschismus zur Stiftung einer demokratischen Tradition untauglich geworden (vgl. Gamm). Zum Dokument jener politischen Absicht der zweiten deutschen Republik wurde das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ von 1960.

Es gab bei der Formulierung einer Erwachsenenbildung allerdings ein Kardinalproblem zu überwinden, das uns heute schwer zugänglich ist, scheint doch „lifelong-learning“ völlig evident. Erwachsenenbildung war nämlich mit dem Verständnis von Pädagogik unverträglich. Schon für Herbart war Erwachsenenpädagogik ein Paradox. Pädagogik setzt Unmündigkeit voraus und das kollidiert mit dem Status des Erwachsenen. Fehlt aber das Pädagogik legitimierende Gefälle von Erwachsenen zu Kindern, handelt es sich entweder um eine undemokratische Unterwerfung oder um ein gänzlich illegitimes missionarisches Verhältnis.

Noch einmal der Originalton des Gutachtens. Es konstatiert, – Zitat – dass nicht mehr „selbstverständlich gelte“, „was Bildung bedeutet“ (S. 14). Als Beispiel werden genannt, man höre und staune: der Atomkrieg und die technische Welt (S. 16). Gefordert ist Erwachsenenbildung also nicht, um eine unkritische Modernisierung zu voll-

ziehen, sondern um der bedrohten Humanität zu begegnen. Nur das legitimiere sie!

Wenn die klassisch pädagogische Ontologie der Lebensbildungsstufen also hinfällig ist, dann – hier sind Nachklänge des reeducation-programs zu hören – gründet Erwachsenenbildung in dem Umstand, dass gesellschaftliche Funktionsfortschritte und Fortschritt an Demokratie und Humanität nicht zusammenfallen, sondern allererst eine gesellschaftliche Anstrengung um allgemeine Erwachsenenbildung erfordern. Diese Einsicht ist gerade der heutigen Modernisierungseuphorie ins Stammbuch zu schreiben.

Erinnerung 2: Von der Erwachsenenbildung zur Weiter-Bildung?

Zehn Jahre nach dem „Deutschen Ausschuss“ erfährt die Begründung von Erwachsenenbildung im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des „Deutschen Bildungsrates“ 1970 eine radikale Veränderung, „Weiterbildung“ wird zu ihrer Generalformel. Sie ist im O-Ton die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens.“ Klipp und klar wird erklärt, dass Weiterbildung keine „beliebige Privatsache“ ist. „Es kann vielmehr“, so weiter der O-Ton, „ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist, wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle“ (S. 197).

In den zehn Jahren zwischen Bildungsausschuss und Bildungsrat ist die Selbstverständlichkeit der Anpassung an die sog. Modernisierung immer selbstverständlicher geworden. Die Qualität dieser „Weiterbildung“ ist die der puren gesellschaftlichen Dynamik, die aber bei aller Funktionalisierung noch als Bildung befriedigt bzw. deklariert werden soll (vgl. Euler 2001). Das Lernen scheint im Gegensatz zu Bildung entideologisiert zu sein und einem affirmativen linearen Fortschrittsbegriff verpflichtet. Weiterbildung wird allmählich zum Taktgeber für alle Bildungssektoren, für Bildung überhaupt.

„lifelong learning“ oder: Über den Widerspruch von Bildung und Lernen

„Lifelong learning“; „lifelong education“, „education permanent“ sind Begriffe, die die internationale Diskussion schon seit den 1960er Jahren bestimmen. Der Europarat leitete in den 1960er Jahren eine breite Diskussion ein (Conseil der Cooperation Culturelle), die UNESCO machte in den 1970er Jahren das lebenslange Lernen zu ihrem zentralen Thema, im Jahr 1978 veröffentlicht der Club of Rome „No Limits To Learning“, das Jahr 1996 machte der Europarat zum „Europäischen Jahr

des lebensbegleitenden Lernens“ und schließlich die Lisabonerklärung 2000, in der der Europäische Rat erklärt, „eine Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang [zu] setzen.“ (zit. nach Wieser 2006, S. 3)

Das „Weiter“ radikalisiert und konkretisiert sich zum „lebenslangen Lernen“. Erwachsenheit erwirbt man nicht auf Dauer, sie hat eine Verfallszeit. Die einmal erwachsen Gewordenen verlieren ihren Statuts, wenn sie nicht ihre Arbeits- und Reproduktionsfähigkeit, die nicht mehr bis zur Rente reicht, stets neu sichern. Rang die alte Erwachsenenbildung noch mit dem Problem ihrer Begründung, vollzieht sich nun eine theoretisch dramatische Wende: Bildung geht in bloßes (Weiter)Lernen über.

An diese Entwicklung schließt sich aber eine folgenreichere Frage an, nämlich die, ob dann die Bildung im Lernen verschwindet? Wenn aber die Gefahr dazu real ist, mit all den Folgen für die Subjektivität und die Objektivität der Kultur, dann erwächst daraus eine gesteigerte *Aufgabenstellung an die Erwachsenenbildungspädagogik*. Nämlich die, *unter den erweiterten Bedingungen des gesellschaftlichen Lernzwangs Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und zu generieren*. Soll Bildung nicht zum bloßen Anpassungslernen an fremdbestimmte Arbeits- und Lebensbedingungen verkommen, dann steht die Erwachsenenbildung in der Pflicht, den mit Bildung notwendig verbundenen Anspruch gesellschaftlicher Aufklärung unter neuen Bedingungen zu ermöglichen, d. h. Partizipation und Demokratisierung im Sinne einer allgemeinen Humanisierung zu eröffnen und auf neue Gruppen und Fragestellungen auszuweiten.

Es ist wichtig, diese Entwicklung trotz ihrer gewaltigen ökonomischen Verursachung nicht eindimensional als Niedergang oder als Fortschritt zu deuten, sondern als Zuspitzung des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) unter neuen Bedingungen. Bildung war und ist weder nur funktional, noch per se kritisch (vgl. Euler 2003). Deshalb sind die widerständigen Momente des anhebenden lebensumspannenden Lernzwangs nicht zugunsten eines totalen Regimes der Ökonomie zu unterschätzen, aber auch nicht, wie vor allem in Teilen der Wissenschaft, postmodern als Paradigmenwechsel über zu bewerten (vgl. hierzu Kade u. a. 1999).

Bildungspolitische Schlüsselfrage lebenslangen Lernens – Institutionelle Gewährleistung „Allgemeiner Weiterbildung“

Ich vertrete die These, dass wir uns heute in einem Umbruch des Bildungssystems befinden, ähnlich dem zu Zeiten der Einführung der Schulpflicht, ob wir wollen oder nicht.

Darin ist begründet, dass das lebensbegleitende Lernen – aktuell in Hessen über das Hessencampus-Projekt – als administrativer Akt von Seiten der Regierung in Szene gesetzt wird. Das ist prinzipiell nicht zu verurteilen, sondern erst einmal als grundlegender Strukturwandel zu verstehen. Nicht nur die „Weiterbildungsorganisationen“ (Meisel 2007) sind von diesem „Strukturwandel“ erfasst, sondern zugleich damit auch die widersprüchliche Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“, welche die „Lage der Erwachsenenbildung“ entscheidend betrifft (Nittel 2007). Es handelt sich nämlich um die *Umstrukturierung der Bildungslandschaft zu einem lebensumfassenden Bildungssystem*. Die Frage ist daher von größter Wichtigkeit, welchem Zweck diese Institutionalisierung dienen soll bzw. inwiefern sie bewusst der Gewährleistung und der Sicherung von Allgemeiner Bildung aller Teile der Bevölkerung verpflichtet ist.

In Zeiten, in denen der Staat Soziallasten zu verringern sucht, werden nicht nur Lasten auf die Einzelnen verschoben, es gerät auch die inhaltliche Verantwortung, meist kaschiert von liberalistischen Ideologemen, aus dem Blick, die eine heteronome Autonomie propagieren (vgl. Koneffke 2007). In anderen einst staatlichen Sektoren (Telekommunikation, Strom, Gas usw.) entstehen Regulierungsbehörden, die nichts anderes sind, als das Eingeständnis, dass der Markt alleine keineswegs die soziale Garantie sicherzustellen in der Lage ist.

Der Zweck des Bildungsbereichs bleibt auch in dieser Umstrukturierung zu einem lebenslangen System ein öffentlich zu verantwortender und an der Allgemeinbildung zu orientierender. Diese Verantwortung muss durch die Infrastruktur gesichert sein. Wie nie zuvor ist die Verpflichtung auf Sicherstellung und Erweiterung von Bildung, gerade in den gegenwärtigen Umbrüchen von übertragender Bedeutung.

Diese neue Institutionalisierung muss allerdings den Standards der Erwachsenenbildung entsprechen und eine Institutionalisierung eigener und damit eben auch neuer Art sein. Für eine Verankerung des Systems lebenslanger Bildung einzutreten (vgl. Wittpoth 1997, nach Neidhardt 2006, S.6), darf keineswegs institutionelle Verschulung bedeuten. Gerade die Einforderung von Institutionalisierungsformen in „staatlicher Verantwortung“ (Neidhardt 2006, S. 16) müssen der Erwachsenenbildung und „Allgemeiner Weiterbildung“ angemessen sein. Unterbleibt aber die öffentliche Sicherung, bestimmen vor allem ökonomisch potente Akteure die Bildungsszene; mit all den international bekannten Folgen einer krassen Verschärfung der Bildungsschere (vgl. Lohmann 2002). „Das Weiterbildungssystem, seine flexiblen und durchlässigen Strukturen bzw. sein Anreiz-, Motivations- und Fördersystem sagen etwas darüber aus, wie weit eine Gesellschaft lebenslanges Lernen ermöglicht, inwieweit sie in der Lage ist, Strukturen zu schaffen oder auszufertigen, „die nicht die bestehenden Unterschiede nur weiter verschärfen, sondern ausgleichende Funktionen übernehmen.“ (Gieseke zit. nach Forneck 2005, S. 115)

Die öffentliche Verantwortung hat sozial gefährlichen „Zeitströmungen“ durch Bildung entgegenzuwirken, die sie als „Generalisierung funktionalistischen Denkens“, „Konzentrierung der Weiterbildung auf hohe Funktionseliten“ und „Tabuisierung der Geschlechterverhältnisse“ zusammenfasst (Gieseke zit. nach Forneck 2005, S. 116). Hierzu gehört auch das „Vorbildungs-Weiterbildungssyndrom“ (Lipsmeier/Münk 2003, S.3, zit. nach Neidhardt 2006, S. 7), also der Effekt, dass gerade Gruppen mit relativ hohen Bildungsständen auch mehr Weiterbildung in Anspruch nehmen, also die Kluft vergrößern. Soll die Bildungsschere nicht immer weiter auseinander gehen, müssen deshalb „Lernwiderstände“ (vgl. Faulstich/Beyer), Biografie- sowie Situationsorientierung im Zentrum erwachsenenbildnerischer Organisation und Praxis stehen.

Das bedeutet Folgendes: Die Parallelisierung von Allgemeiner Weiterbildung zur Schulbildung muss vermieden werden, weshalb Bildung eher als moderner Bildungssalon denn als Nachholanstalt, eher als Informations- und Diskussionsforum denn als Lernbüro zu organisieren ist.

Die neue Allgemeinbildung verbindet gesellschaftliche Aktualität mit der Gelegenheit zur bereichsübergreifenden Reflexion als Bildungsbedingung zur Urteils- und Handlungsbefähigung von Menschen unserer Zeit. Das heißt, dass im Unterschied zur Schule, die Vermittlung von Wissen oft über aktuelle Fragen und diesbezügliche Wissensträger/-anbieter läuft, deren Wissen aber durch Organisation, Fortbildung und Briefing allererst zu am Verstehen ausgerichteten Angeboten für die Breitenbildung werden muss. Staatliche Aufgabe ist es, die Arbeitsfähigkeit einer selbständigen Erwachsenenbildung zu sichern, und zwar in der großen Palette der öffentlich direkt geförderten und der freien Träger. Wichtig ist, dass das spezifisch erwachsenenbildnerische „Know how“, die Potenz, die in der Trägerschaft existiert, Eingang findet und nicht durch Existenzkämpfe verschlissen wird.

Der Staat hat seine institutionelle Verantwortung in Zeiten lebensübergreifender Bildung als Sichersteller pädagogischer Brückenschläge zwischen gesellschaftlichen Wissensentwicklungen und Bildungsbedürfnissen zu sehen. Dabei muss „Allgemeine Weiterbildung“ im Zentrum stehen, weil deren Unterlassung negative Auswirkung in der Breite der Bevölkerung auf die Selbstbildungsfähigkeit und die Selbstbildungswünsche hätte. Kurzfristiges Verwertungsdenken darf die neue überfällige Re-Vision der Bildungslandschaft so wenig dominieren, wie sie das in der basalen Bildungsinstitution durfte und darf.

In zeitgemäßen Varianten der Theorie der Geselligkeit Schleiermachers gilt es, Orte i. S. von Bildungsknotenpunkten zu organisieren, die selbstverständlich zu einer demokratischen und an der sozialen Gestaltung orientierten Wissensgesellschaft gehören, in der nämlich die Ermöglichung reflektierter Sachkompetenz zur

Beurteilung individueller und allgemeiner Angelegenheiten unabdingbar ist.

Dr. Peter Euler M.A., Ing. grad ist Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt der Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften an der Technischen Universität Darmstadt (TUD) am Fachbereich Humanwissenschaften im Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Literatur

- Bourdioux, P. (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz
Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970
Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4, Stuttgart 1963
Euler, P. (2001): Weiterbildung im Widerspruch von lebenslangem Lernzwang und kritischer Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeit. Dokumente der GEW, Dok. 88/2001
Euler, P. (2003): Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 413 ff.
Euler, P.: Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sog. „lebenslangen Lernens“: Widersprüche und Neuvermessungen. In: Bierbaum, H./Euler, P./Wolf, B. S. T. (2007): Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständlichkeit in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 131 ff
Faulstich, P./Beyer, M. (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände: Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg
Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
Flitner, E. (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-privat-partnership am Beispiel von Pisa. In: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/ef.fend_beitrag.pdf

- Frost, U. (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn
Gamm, H.-J. (1972): Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 91 ff.
Heydorn, H.-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Heydorn, H.-J. (2004): Werke Studienausgabe. Herausgegeben von I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke, E. Weick (Band 9 unter Mitarbeit von M. Heydorn und J. Koneffke). Wetzlar, Bd. 3
Koneffke, G.: Die verzwickte Domestikation der Autonomie: Heydorn weitergedacht; unveröffentlichtes Manuskript 2007
Lipsmeier, A./Münk, D. (2003): Berufliche Weiterbildung. Teil 1. Studienbrief Nr. 9001 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript
Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen
Marx, K./Engels, F. (1848): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Dies.: Werke (MEW), Bd. 4. Berlin, S. 459 ff.
Meisel, Kl. (2007): Öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Strukturwandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/2007, S. 106–116
Neidhart, H. (2006): Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer „Bildungspflicht“ für Erwachsene. Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Zugriff: 04.05.2006)
Nittel, D. (2006): Die widersprüchlichen Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“ – Anmerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/2007, S. 117–125
Pongratz, L. A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer, A. (Hrsg): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien
Vieser, G. (2006): Auf dem Weg zu einer anderen Bildung in Hessen? Position der Organisationen der Weiterbildung in freier Trägerschaft zur Architektur eines Systems lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Unveröffentlichtes Manuskript
Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Hohengehren

