

Jahn, Jens-Eberhard

Lebenslang lernen. Schicksal und Chance eines bildungspolitischen Programms

Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S. 495-499



Quellenangabe/ Reference:

Jahn, Jens-Eberhard: Lebenslang lernen. Schicksal und Chance eines bildungspolitischen Programms - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S. 495-499 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-274344 - DOI: 10.25656/01:27434

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-274344>

<https://doi.org/10.25656/01:27434>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, verbreiten oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jens-Eberhard Jahn

Lebenslang lernen

Schicksal und Chance eines bildungspolitischen Programms

„*Lifelong Learning is an essential policy for the development of citizenship, social cohesion and employment*“, heißt es im EU-Memorandum für lebenslanges Lernen von 2000 (EU 2000, 6). Damit sind drei Aspekte genannt, die freilich nicht isoliert voneinander stehen: (1.) Beschäftigung als Bedingung für gesellschaftliche Inklusion und Teilhabe, (2.) kein weiteres Sich-Öffnen der sozialen Schere und (3.) Entwicklung staatsbürgerlichen Bewusstseins. Ein Weg, diese Ziele zu erreichen, sei lebenslanges Lernen.

Diese These ist nun, ausgehend von verschiedenen unterstellten Intentionen, *unterschiedlich interpretierbar*:

(1) Das derzeitige Bildungsniveau entspricht nicht den *ökonomisch-technischen Erfordernissen* an diejenigen, deren Arbeitskraft nachgefragt wird. Bildung – besser: Ausbildung – muss folglich den kapitalistischen Verwertungsinteressen weiter angepasst werden, wobei lebenslanges Lernen als Schlüssel zu größerer Flexibilität und Anpassungsbereitschaft an die sich verändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen verstanden werden kann. Sozialer Friede und Identifikation mit dem Gemeinwesen wirken sich dabei systemstabilisierend aus. Die *sozialisierende, integrative Funktion von Schule* soll durch lebenslanges Lernen an Nachhaltigkeit gewinnen (vgl. Jahn 2002). Durch ständige Anpassung und Qualifizierung wird zudem die Selektionsfunktion von Schule perpetuiert, da diejenigen, deren Arbeitskraft dennoch nicht nachgefragt wird, das persönliche Scheitern nicht als Ausdruck gesellschaftlicher Missstände sondern als individuelle Unzulänglichkeit interpretieren können. Auf diesem Hintergrund werden Einwände laut, die ‚Zurichtung‘ durch die Schule nun auf weitere Lebensphasen auszudehnen, wobei meines Erachtens unterschlagen wird, dass derartige Sozialisationsprozesse nicht an Lernen und Bildung gekoppelt sein müssen. Dennoch ist es zweifellos richtig, dass lebenslanges Lernen durchaus systemstabilisierend wirken kann.

(2.) Lebenslanges Lernen kann jedoch durchaus auch *emanzipatorisch* verstanden werden: Bildung im umfassenden Sinn, um innerhalb und außerhalb von Erwerbsarbeit selbstbestimmt handeln zu können. Freilich ist lebenslanges Lernen für viele auch ein Weg, „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) für den sozialen Aufstieg zu erhalten, generell jedoch ein Mittel, um diesseits wie jenseits der Arbeitsgesellschaft gemeinsam mit anderen als ganzheitliche Persönlichkeit, als Citoyen, soziale und freiheitliche Bürgerrechte einfordern bzw. erkämpfen zu können. Ein solches Verständnis von Lernen orientiert auf die ganzheitliche Qualifikationsfunktion von Schule und Bildung.

Im Bereich dessen, was heute vielfach als ‚*Schlüsselqualifikationen*‘ bezeichnet wird, mag es Übereinstimmungen zwischen den beiden skizzierten Extre-

men geben, dahingehend, das Lernen zu entspezialisieren und eher auf ganzheitliche Anforderungen des Handelns auszurichten – die Zielrichtungen indes sind voneinander völlig verschieden. Ob lebenslanges Lernen die in (1.) skizzierten Konsequenzen zu zeitigen imstande ist, müsste näher untersucht werden.

Dass Bildungsinstitutionen grundsätzlich eine Qualifikationsfunktion, eine Selektionsfunktion und eine Sozialisationsfunktion besitzen, scheint mir offenkundig. Welche Bildungsinstitutionen des lebenslangen Lernens können diese Funktionen *in emanzipatorischer Weise* erfüllen?

Insbesondere in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kritisierte *Ivan Illich* die weltweit existierenden Bildungssysteme als zu teuer, zu ineffizient, als menschen- und bildungsfeindlich. Die Institutionen seien erstarrt und würden das Lernen eher behindern als fördern. Zudem Lernen meist in einer dafür ungeeigneten Lebensphase erfolge, nämlich in der Adoleszenz, in der die frühkindliche Neugier nicht mehr vorhanden, der Erkenntnisdrang des gereiften Erwachsenen jedoch erst in Ansätzen spürbar sei. Darüber hinaus widerspreche es den Menschenrechten, eine ganze Generation tagtäglich wegzusperren. Illich schlug die Abschaffung der Schule und die Einführung öffentlich-rechtlicher Lernagenturen vor, in der Lern- und Lehrbegierige aufeinander treffen können, unabhängig von Lebensalter, sozialer Herkunft und formeller Qualifikation (Illich 1995). Hiermit bewegte sich Illich in der Tradition des radikalen Humanismus, etwa wenn er die Selektion qua Prüfungs(un)wesen kritisierte.

Walter Benjamin äußerte die Befürchtung, es führe „zu nichts Gutem, wenn Institute, wo Titel, Berechtigungen, Lebens- und Berufsmöglichkeiten erworben werden dürfen, sich Stätten der Wissenschaft nennen“ (Benjamin 1977, 76). *Bretschneider und Pasternack* (1999) führen aus: „Vordiplom/Zwischenprüfung, Diplom- oder Magisterprüfung bzw. Staatsexamen, Promotionsverfahren, Habilitationsverfahren: so geht es mit abnehmender Munterkeit von einer niederen Stufe der Unmündigkeit zur nächsthöheren Stufe der Unmündigkeit.“ Praktische Kenntnisse und Fertigkeiten für Lehre und Forschung erwerbe man dabei höchstens beiläufig.

Wie wären diese Kritik und Illichs zivilisationskritische Vorschläge auf ihre Tauglichkeit für Perspektiven lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft hin zu überprüfen? Die *Gefahr*, die eine derartig radikale Institutionen-Kritik birgt, ist, dass durch das Gebot der Freiwilligkeit von Bildung und Lernen eher *bildungsferne Schichten* längerfristig aus nahezu sämtlichen Bildungsprozessen ausgeschlossen werden – eine Tendenz, die bereits jetzt besteht (BMBF 2001). Ob jedoch die Weiterbildungsbeteiligung als Indikator für Partizipation an lebenslangem Lernen herangezogen werden kann, scheint mir fraglich. Sollte jedwede betriebliche und außerbetriebliche Maßnahme das Etikett ‚lebenslanges Lernen‘ erhalten können, so ist nicht recht einzusehen, weshalb ungesteuerte, ja oftmals unbewusste Lernprozesse des Alltags nicht ebenso als lebenslanges Lernen bezeichnet werden sollten.

Tut man Letzteres allerdings, so folgt daraus, dass für den Lernprozess weniger der Institutionalisierungsgrad als vielmehr *Intensität und Erfolg* desselben von Bedeutung sind. Daher sollte es nicht darum gehen, die Chance lebenslangen Lernens als „lebenslängliches Lernen“ zu institutionalisieren – mit wel-

cher Zielsetzung auch immer –, sondern Bedingungen zu schaffen, *fern von Leistungsdruck, Selektion und Klassifikation* Lernprozesse zu ermöglichen. Dass dies nicht völlig ungesteuert erfolgen kann, liegt auf der Hand. Es ist deshalb zu fragen, inwieweit *nicht-hierarchische ‚Lernbörsen‘* in der Lage wären, derartige Lernprozesse für alle im Sinne einer emanzipatorischen, auf Inklusion gerichteten Bildungspolitik zu ermöglichen (vgl. OECD 1996). Soziale und sozialpsychologische Motive für Bildungswiderstand und -abstinenz wären hier zu untersuchen (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Dies wäre umso wichtiger, als bereits heute trotz Schulpflicht und der Bindung von Bildung an Institutionen die herkömmliche Dreiteilung des Lebenslaufs in eine Ausbildungs-, eine Erwerbs- und eine Ruhephase brüchig geworden ist.

Wenn nun bei Schulpflichtigen ein Zusammenhang besteht zwischen *Sozialhilfebezug und Lernerfolg*, so ist zu fragen, ob dies ausschließlich als schichten- (oder klassen-)spezifische Diskriminierung sensu stricto aufgefasst werden kann. Hat nicht vielmehr der zwischenzeitliche Prestigeverlust durch Sozialhilfebezug eine gesellschaftliche Exklusion befördert, die die Teilnahme an sozialen Netzwerken, innerhalb derer Lernen ermöglicht werden könnte, erschwert (vgl. Nestmann 2000)? Es ist anzunehmen, dass wesentliche Weichen zum Erwerb kognitiver und sozialer Kernkompetenzen in der frühen Kindheit gestellt werden. Soziale Exklusion durch Transferleistungen unterhalb der Armutsgrenze sind hier ebenso auf den Prüfstand zu stellen wie das dreigliedrige Schulsystem. Über dies hinaus sind die Bedingungen zu klären, unter denen Kernkompetenzen und kontinuierliches Bildungsinteresse auch noch in der Adoleszenzphase und darüber hinaus erworben werden können (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000).

Allzu häufig leiden gerade *Angehörige aufstiegsorientierter und bildungsbewusster Schichten*, die Mittel und Sorgfalt in die eigene oder die Ausbildung ihrer Kinder investiert haben, unter dem „Schock, wenn sich diese Investitionen ins ‚wirkliche‘ Leben nicht auszahlen, wenn die Bildungsschecks entwertet werden, wenn biologischer Zenit und sozialer Abschwung jäh zusammenfallen“ (Engler 2002, 145). Nicht unter dem Druck der Verknappung des Arbeitskräftepotentials wird der Weiterbildungsdruck steigen, sondern langfristig wird die ‚Sinnfrage‘ bei Arbeitszeitverkürzung, längere Zeit unterbrochener Erwerbstätigkeit – möglicherweise sozial abgefedert durch ein Grundeinkommen (Jahn 2003c) – eine Aufgabe lebenslanger Bildung, lebenslangen Lernens sein müssen. Denn sind lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung einerseits notwendig, um sich den Erfordernissen einer sich wandelnden Arbeitswelt stellen zu können, sind andererseits ganzheitliches Lernen und umfassende Bildung vonnöten, um auch jenseits von Erwerbsarbeitsverhältnissen ein erfülltes Leben auf dem erreichten Zivilisationsniveau führen zu können. Die Grenzen zwischen Arbeitszeit, Lernzeit, Freizeit und – im Sinne des Eingangszitats – Zeiten bürgerschaftlichen Engagements verschwimmen mit dem Ende des fordistischen Modells und fordern institutionelle wie konzeptionelle Umstrukturierungen von Bildung und Bildungssystem (vgl. Bobischat/Seifert 2001; Faulstich 2001).

Daraus ergeben sich folgende *Überlegungen*:

- Eine weitere Verschulung führt zu weniger Freiheit und weniger Gleichheit. Wenn die Zielstellung des EU-Memorandums als Orientierung dienen soll, müs-

sen wenig institutionalisierte, auf Netzwerken beruhende, unhierarchische *Bildungsbörsen* geschaffen werden, die Lernen sowohl für die Erwerbsarbeitszeit, als auch für Freizeit und Zeiten bürgerschaftlichen Engagements ermöglichen. Eine offenere Gestaltung der Erwachsenenbildung wird nicht nur bei den kommerziellen Bildungsanbietern auf Kritik stoßen. Sie wird durchaus auch Anstöße für eine bildungspolitische Mentalitätsveränderung geben können, in deren Folge neue Impulse für die schulpolitische Struktur- und Methodendebatte zu erwarten sind. Um Art und Weise neuer Bildungsnetzwerke lebenslangen Lernens näher bestimmen zu können, sollten drei Diskussionsstränge zusammen geführt werden: Zum einen der bisherige Forschungsstand und die Debatte zum lebenslangen Lernen in all ihrer Vielfältigkeit, zum anderen die radikal-humanistische Institutionenkritik und schließlich die Debatte um Zukunft oder Ende der Arbeitsgesellschaft.

- Eine emanzipatorische Gesellschaft erfordert *emanzipatorische Bildungseinrichtungen*, die von allen Mitgliedern der Gesellschaft für alle gestaltet werden. Um dies zu ermöglichen, muss eine Reform des Bildungswesen durch gesellschaftliche Veränderungen flankiert werden, denn jedes Bildungswesen bildet gleichzeitig Gesellschaft ab und aus. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um zu derartigen Bildungsinstitutionen zu gelangen? Nach Marx könne das Bürgertum überhaupt nicht an egalitärer Bildung interessiert sein, da das den Verlust von Privilegien bedeuten würde (MEW, 253). Daher muss illusionslos danach gefragt werden, welche Bildungsinstitutionen unter gegebenen Umständen möglich und durchsetzbar sind. Veränderung aber beginnt in den Köpfen, die wiederum durch die normative Kraft des Faktischen geprägt sind. Bildungstheoretische wie bildungspolitische Überlegungen sollten daher durch sozialpsychologische Untersuchungen begleitet werden.

Davon ausgehend können folgende *Hypothesen* formuliert werden:

- Lebenslanges Lernen ist heute für alle Lebensbereiche und -phasen von Bedeutung. Die Motivation hierzu geht jedoch allein von der Verwertbarkeit der Lernergebnisse für die Erwerbsarbeit aus.
- Die derzeitigen Institutionen lebenslangen Lernens dienen in der Regel zwar zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, haben jedoch keinen Wert im Sinne selbstbestimmten, emanzipatorischen Lernens.
- Hier Lernbewusstsein zu verändern ist nur durch die Hegemonie einer neuen Lernkultur möglich. Multiplikatoren aus Pilotprojekten spielen hier eine wichtige Rolle.
- Wesentlich für die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sind nicht nur Ausichten auf dem Arbeitsmarkt, sondern ein lernfreundliches soziales Netzwerk.
- Gesellschaftliche Inklusion, Lernbereitschaft und Lernerfolg zeigen eine deutliche Korrelation.
- Selektion und soziale, kulturelle Hierarchien innerhalb der Bildungsinstitution hemmen den Lernerfolg.
- Als anti-emanzipatorisch kann die Tatsache gelten, dass Lernphasen im Gegensatz zu Erwerbsphasen als unproduktiv angesehen werden und in der Einstellung vieler lediglich eine Überbrückungsfunktion darstellen.
- Dies würde sich durch die allgemeine größere Akzeptanz von erwerbsarbeitsfreien Lebensphasen, die soziale Absicherung durch ein bedingungsloses Grundeinkommen oder eine Grundsicherung und dadurch die Möglichkeit größerer gesellschaftlicher Teilhabe verändern.

- Offene, selbstgestaltete Lernbörsen sind lernmotivierend und fördern gesellschaftliche Inklusion wie Emanzipation.

Ein Totschlagargument gegen radikale Bildungsreformen lautet: „Kinder sind keine Versuchskaninchen!“ Zur Überprüfung der obigen Thesen wäre in erster Linie ein „Versuch“ an Erwachsenen nötig. Anders als bei vielen der gegenwärtigen „Reformen“ wäre ein derartiger Versuch ein Wagnis, das – obschon zurzeit noch eher Stein des Anstoßes als Stein der Weisen – dem Einzelnen wie der Gesellschaft wirkliche Perspektiven aufzeigen könnte.

Literatur

- Achtenhagen, Frank; Wolfgang Lempert (Hg.) 2000: Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. 5 Bände. Opladen: Leske + Budrich
- Benjamin, Walter 1977: Gesammelte Schriften, II, 1. Frankfurt am Main
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) 2001: Berichtssystem Weiterbildung VIII – Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn
- Bolder, Axel; Wolfgang Hendrich 2000: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich
- Bretschneider, Falk; Peer Pasternack 1999: Rituale der Akademiker. In: dies. (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen. Hochschule ost. Leipziger Beiträge zu hochschule & wissenschaft, 3-4/1999
- Delors, Jacques 1997: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Dobischat, Rolf; Hartmut Seifert (Hg.) 2001: Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Arbeit und Bildung. Berlin
- Engler, Wolfgang 2002: Die Ostdeutschen als Avantgarde. Berlin: Aufbau Verlag
- EU (Commission of the European Communities) 2000: A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels
- Faulstich, Peter 2001: Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg: VSA
- Illich, Ivan 1995: Entschulung der Gesellschaft. München: C.H. Beck
- Jahn, Jens-Eberhard 2002: Schule bildet Gesellschaft ab und aus. In: Zukunftswerkstatt Schule, 12, 2002, 2, S. 27-28
- Jahn, Jens-Eberhard 2003a: Abschaffung der Pflichtschule? In: Zukunftswerkstatt Schule, 13, 2003, 3, S. 26-29
- Jahn, Jens-Eberhard 2003b: Reform statt Reförmchen. Zusammenfassende Zwischenbilanz zur Arbeit der sächsischen Zukunftskommission Bildung. In: Zukunftswerkstatt Schule, 13, 2003, 3, S. 36-38
- Jahn, Jens-Eberhard 2003c: Mühe und Muße. Grundsicherung, Grundeinkommen, sozialökologischer Umbau der Gesellschaft. Leipzig
- [MEW] Marx, Karl; Friedrich Engels 1970: Ö Werke. Bd. 1. Berlin
- Nestmann, Frank (Hg.) 1997: Beratung – Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Deutsche Gesellschaft f. Verhaltenstherapie
- Nestmann, Frank 2000: Netzwerkindervention und soziale Unterstützungsförderung – Konzeptioneller Stand und Anforderungen an die Praxis. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 31, 2000, 3, S. 259-276
- OECD 1996: Lifelong Learning for All. Paris

Jens-Eberhard Jahn, geb. 1967, Lehramtsstudium und Lehrtätigkeiten in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens;
 Anschrift: Petriplatz 5, 09599 Freiberg;
 Email: jahnjepw@freenet.de