

Schreiber-Barsch, Silke; Zeuner, Christine

International - supranational - transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 686-703



Quellenangabe/ Reference:

Schreiber-Barsch, Silke; Zeuner, Christine: International - supranational - transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 686-703 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44217 - DOI: 10.25656/01:4421

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44217>

<https://doi.org/10.25656/01:4421>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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, aufführen, vertreiben 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Autorität

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> Vorbemerkungen zum Thementeil	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Autorität, pädagogisch	602
<i>Philippe Foray</i> Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens	626
<i>Roger Monjo</i> Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinander- setzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes	639
<i>Roland Reichenbach</i> Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“	660
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film	668

<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> international – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen	686
--	-----

Essay

<i>Rudolf Tippelt</i> Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen	704
---	-----

Besprechungen

<i>Kathrin Dederling</i> Manfred Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik	718
---	-----

<i>Justin J.W. Powell</i> Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule	721
---	-----

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Rosarii Griffin (Hrsg.): Education in the Muslim World	724
--	-----

<i>Klaus Prange</i> Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.): Comenius und der Weltfriede	726
--	-----

<i>Christian Niemeyer</i> Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“	729
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006 – Ein Nachtrag	733
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	738
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt von IHI Rodenbach, 57639 Rodenbach, bei.

Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner

international – supranational – transnational?

Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen

Zusammenfassung: *Der Beitrag setzt sich mit dem Gegenstand des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive des internationalen Spannungsfeldes von Bildungsakteuren und Interessen auseinander. Eine Systematisierung der international rezipierten Schlüsselkonzepte Lebenslangen Lernens und der ihnen inhärenten Leitmotive wie Akteursinteressen bildet den Ausgangspunkt, um anhand des gegenwärtigen Bedingungsgefüges des internationalen Bildungsraumes aktuelle Einflusskräfte auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen – wie die zunehmende Implementierung europäisch bzw. global definierter Standards und Benchmarks – kritisch zu diskutieren.*

Lebenslanges Lernen als Strukturprinzip konzeptioneller Entwürfe prägt die internationale bildungspolitische Diskussion seit nunmehr rund 40 Jahren mit den unterschiedlichsten Zielsetzungen, Interessen und Ansprüchen. Ausgehend von den ersten Schlüsseldokumenten, die UNESCO und OECD Anfang der 1970er Jahre veröffentlichten, bis hin zum Memorandum der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2000, den Beiträgen neuer Akteure wie der Weltbank oder auch dem aktuellen „Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2006) hat sich die internationale Staatengemeinschaft intensiv – teilweise im Konsens, teilweise kontrovers – mit der Frage des Lebenslangen Lernens auseinander gesetzt.

Der vorliegende Aufsatz fokussiert den Gegenstand des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive des internationalen Spannungsfeldes von Bildungsakteuren und Interessen. Bildungsprogrammatische Schlüsselkonzepte Lebenslangen Lernens fungieren bis heute und vor allem auch im europäischen Diskursraum als Katalysatoren in dieser Auseinandersetzung. Über eine Systematisierung der Ansätze – im Rahmen bildungswissenschaftlicher Theorieverortung und einer chronologisch/organisatorischen Zuordnung – werden wir diskutieren, welche (ambivalenten) Zielsetzungen, bildungstheoretischen Positionen und gesamtgesellschaftlichen Perspektiven einflussreiche internationale Organisationen bis dato bei einer Ausarbeitung von Konzepten Lebenslangen Lernens bestimmt haben bzw. bestimmen, und wir werden fragen, inwiefern eine Kontinuität der Akteursinteressen auszumachen ist. In diesem Rahmen gilt es, das gegenwärtige Bedingungsgefüge des internationalen Bildungsraumes sowie veränderte globale Steuerungs- und Verflechtungsmuster aufzuzeigen, um aktuelle Einflusskräfte auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen kritisch zu skizzieren. In einem zweiten Schritt werden wir fragen, welche künftigen Entwicklungslinien sich im europäischen

Diskurs abzeichnen – sind eine globale Standardisierung von Bildung und damit auch von Konzepten Lebenslangen Lernens zu erwarten?

1. International rezipierte Konzepte Lebenslangen Lernens

Es gibt nicht *das* Konzept des Lebenslangen Lernens. Die zu Grunde liegende Idee wurde immer adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen der jeweiligen Organisation / Gesellschaft, der zeitgeschichtlichen Epoche oder auch den politischen Rahmenbedingungen angepasst. Der sich in den 1970er Jahren abzeichnende Umbau der westlichen Industriegesellschaften in Dienstleistungsgesellschaften, die ökonomische Internationalisierung, seit den 1990er Jahren als Globalisierung bezeichnet, führte auf internationaler wie auf nationaler Ebene zu intensiven Diskussionen hinsichtlich des Umgangs mit diesem Wandel. Sich beschleunigende Modernisierungsprozesse und ihre Folgen für Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen prägten und prägen bis heute primär die Debatte um Lebenslanges Lernen.

Wirtschaftspolitisch gesehen erfordern sie Bildungs- und Qualifizierungskonzepte, die eine flexible und schnelle Anpassung an Veränderungen erlauben. Lebenslange Lernkonzepte scheinen besonders geeignet, auf die Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, Individuen werden angehalten, ein Leben lang zu lernen und ihren eigenen Unzulänglichkeiten aktiv zu begegnen. Insofern findet sich weithin eine enge argumentative Verknüpfung mit der Legitimationsformel des „Wandels“ – bzw. gegenwärtig der „Globalisierung“ – im Sinne einer abstrakten Rechtfertigung der Notwendigkeit bzw. des besonderen Passungsverhältnisses Lebenslangen Lernens. Die Formel wird eingesetzt als Synonym für eine unabwendbare gesamtgesellschaftliche Dynamik, in der Lebenslanges Lernen zur logischen Problemlösungskategorie für die Antizipation künftiger Entwicklungen wird, oder auch als Metapher für ein individuell-kollektives Klima von Ungewissheit und allgemeiner Desorientierung, in dem Lebenslanges Lernen als sinngebendes Supportsystem erscheint. Wandel wird zur Konstanz erklärt und der Impetus aktueller Brisanz Lebenslangen Lernens zum Normalfall.

In dieser Dynamik hat sich der Terminus „Lebenslanges Lernen“ im Diskurs als ein allseits propagiertes und geradezu inflationär eingesetztes Schlagwort etabliert, es gilt als fester Bestandteil einer inzwischen weithin kontextkompatiblen Rhetorik und muss sich eine „linguistic hyperinflation“ (Field 2002, S. ix) vorwerfen lassen. Dies hat insgesamt eher eine Abwertung und Fragmentierung denn Aufwertung des Gegenstandes provoziert, wobei der Tatbestand einer Funktionalisierung Lebenslangen Lernens im Sinne eines Slogans nicht den Gegenstand per se diskreditiert (vgl. Scheffler 1966/1971, S. 55ff).

Wir gehen in Bezug auf „*Lebenslanges Lernen*“ von einem integrativen Verständnis aus, welches sich auch in der aktuellen Definition der Europäischen Kommission widerspiegelt (s.u.), und das, die vier grundlegenden Gegenstandsdimensionen „Zeit“, „Gesellschaft“, „Subjekt“ und „Arbeit“ berücksichtigend, auf horizontaler Ebene die non-, in- und formale Spannbreite an Lernformen, Lernarenen und Lerninhalten offen hält.

Auf vertikaler, chronologischer Ebene begreifen wir die individuelle Lernbiographie als prinzipiell unabgeschlossen. Organisatorisch und strukturell basiert Lebenslanges Lernen auf einem kooperativen Verantwortlichkeitsgefüge aus den Akteuren Individuum, Staat, Markt und Zivilgesellschaft (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Letzteres meint die Wahrnehmung von Eigenverantwortlichkeit zur bewussten Inanspruchnahme der Angebote Lebenslangen Lernens und die Notwendigkeit des Beitrags mit im-/materiellen Ressourcen. Auf staatlicher Seite sind u.a. die Bereitstellung einer vielfältigen, transparenten Angebotslandschaft sowie die Gewährleistung von Qualitätsrichtlinien und von rechtlich-formalen Rahmenbedingungen zur Sicherstellung adäquater Lerninfrastrukturen für alle Bevölkerungsgruppen anzuführen. Zugleich obliegt dem privaten Bildungsmarkt, sich über Fragen der Kundenorientierung, Effizienz und Evaluation hinaus als Segment gesellschaftlicher Realität und deren sozialverantwortlicher Gestaltung zu begreifen. Schließlich gilt für die Zivilgesellschaft als Akteur in der Sphäre kollektiven Handelns und öffentlicher Diskurse zwischen Privatbereich und Staat, eine Partizipation in der Lern- und Bildungslandschaft in Form von Interessensgruppen, Verbänden, Initiativen usw. anzuregen, zu fördern und selbst zu gestalten.

Ausgehend von diesen Prämissen konzentrieren wir uns auf die Analyse von bildungsprogrammatischen *Konzepten* Lebenslangen Lernens, die von inter- und supranationalen Akteuren in den internationalen Diskurs eingebracht, über einen rein nationalen Kontext hinaus rezipiert wurden und die dem Lebenslangen Lernen den Status eines Strukturprinzips im und des Bildungsbereich(s) zusprechen. Die Konzeptform an sich existiert erst seit Anfang der 1970er Jahre, als auf der Ebene internationaler Organisationen eine Weiterentwicklung der historisch verwurzelten Idee Lebenslangen Lernens hin zu bildungspolitischen wie -wissenschaftlichen Konzepten stattgefunden hat (vgl. Dräger 1979; Kirpal 1976; Schreiber-Barsch 2007). Die Konzepte wurden unter Rückgriff auf divergente theoretische Positionen der Bildungswissenschaft entwickelt, so dass sie geprägt sind von grundlegenden Variablen wie Überlegungen zur gesellschaftlichen und individuellen Zielsetzung von Bildung und / oder Qualifikation, zum Menschenbild, zu lerntheoretischen Grundlagen oder auch zur Rolle des Staates bei der Gestaltung des Bildungswesens. Wie lässt sich diese Entwicklungsdynamik strukturieren?

Als *vertikale Gliederung* wird das Modell der drei Generationen von Konzepten Lebenslangen Lernens von Rubenson (2001; 2004) aufgegriffen. Hiernach umfasst die erste Generation der Konzepte den Zeitraum von 1970 bis 1975, die nachfolgende den von 1990 bis 1999 sowie die dritte Generation die – noch unvollendete Periode – beginnend mit dem Jahr 2000. Die detaillierte Ausgestaltung der Generationen und die Gründe, weshalb es sowohl zu einem Rückzug von der politischen Agenda gegen Mitte der 1970er Jahre als auch zur erneuten Transformation zum Jahrhundertwechsel kam, sind an anderer Stelle ausführlich dokumentiert (vgl. Rubenson ebd.; Bélanger 1997; Schreiber-Barsch 2007). Als *horizontale Gliederung* schlagen wir unter Rückgriff auf theoretische Positionen der Bildungswissenschaft eine Systematisierung vor, mit deren Hilfe die Konzepte nicht zuletzt in ihrem Spannungsverhältnis zwischen Instrumentalisierung/Funktionalisierung und Subjektorientierung eingeordnet und interpretiert werden können.

1.1 Theoretische Konzeptvarianten des Lebenslangen Lernens – horizontale Klassifikation

Für die horizontale Klassifikation werden Variablen bildungswissenschaftlicher Theorien zu Grunde gelegt, infolgedessen sich nach Zeuner (2002) eine Klassifizierung in drei Konzeptvarianten erschließt (vgl. die Übersicht auf der nächsten Seite).

Wird Lebenslanges Lernen v.a. als ein Instrument individueller Anpassung an Erfordernisse eines sich ständig verändernden Arbeitsmarktes interpretiert, kann es als *bildungsökonomisches Konzept* klassifiziert werden. Hierbei wird Lebenslanges Lernen primär auf die berufliche Anpassungsfähigkeit Erwachsener im Hinblick auf ökonomische und arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse bezogen, in den 1960er Jahren die Transformation von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, aktuell von der Dienstleistungs- zur Informations- und Wissensgesellschaft. Die Transformationen erfordern (scheinbar) eine immer schnellere individuelle Anpassung von Qualifikationen und Wissen. Damit wird ein Legitimationsmuster geschaffen, in dem die berufliche Aus- und Weiterbildung in den Mittelpunkt gestellt wird, was mit der Betonung individueller Verantwortung für die ständige Weiterqualifizierung sowie mit der Favorisierung von Selbstlernkonzepten – komplementär zur subsidiären Rolle des Staates – einhergeht. Selbstorganisiertes Lebenslanges Lernen ist vorwiegend reaktiv, inhaltlich liegt die Betonung auf dem Erwerb transferierbarer Schlüsselqualifikationen, welches nicht nur die Pflicht für den Einzelnen, selbstverantwortlich lebenslang zu lernen, sondern auch veränderte Strukturprinzipien der Organisation von Lernen impliziert. Diese Ansätze gehen zumeist von der Annahme aus, dass gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen determiniert und prinzipiell unbeeinflussbar sind. In diesem Denken offenbart sich das Dilemma, dass Menschen zwar eigentlich ihre Umwelt ‚gestalten‘ sollen, der Anspruch aber gleichzeitig uneinlösbar scheint, da sie den Verhältnissen ausgeliefert sind. So erklärt sich der reaktive, weitgehend auf „employability“ zielende und wenig selbstbestimmte Duktus vieler entsprechender Konzepte, in denen eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für den Bildungsbereich zurückgewiesen wird.

Hingegen wurde Lebenslanges Lernen in den ursprünglichen Dokumenten, wie z.B. in den ersten Konzepten der UNESCO, in einem bildungsdemokratischen, humanistischen Sinne verstanden. Solch ein *bildungstheoretisches Konzept* sieht die Entfaltung der Person mit dem Ziel der individuellen und gesellschaftlichen Mündigkeit gleichberechtigt neben dem ökonomischen Nutzen von Lernen. Lebenslanges Lernen zielt insofern auf die Aufklärung der Menschen, d.h. Aufklärung soll durch Bildung die Identität der Menschen sichern, ihnen helfen, sich Kultur anzueignen und ihre Persönlichkeit zu entfalten. Lebenslanges Lernen soll Hilfestellung leisten zur subjektiven Anpassung an objektiv bestehende gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse, durchaus mit dem Anspruch an den Einzelnen, gestaltend in diese Prozesse einzugreifen. Lernen soll individuelles Fortkommen ermöglichen.

Konzepte des Lebenslangen Lernens (Zeuner 2002)			
	bildungstheoretisches Konzept	bildungsökonomisches Konzept	emanzipatorisches Konzept
Ziele	Mündigkeit	Funktionalität	Emanzipation
gesellschaftliche Zusammenhänge/ Voraussetzungen	Demokratie; Wissensgesellschaft Individualisierung; Solidarität	Demokratie; Wissensgesellschaft; Globalisierung; Individualisierung; Konkurrenz	Demokratie; historische, gesellschaftliche Zusammenhänge; Kollektivität; Solidarität
Rolle des Staates	bildungspolitische Gestaltung; subsidiär	subsidiär	bildungspolitische Gestaltung; Übernahme von Verantwortung
Funktion/ Interessen des Konzepts („objektive Interessen“)	individuelle Anpassung an bestehende ökonomische Verhältnisse; gleichzeitig gesellschaftlicher Veränderungswillen	subjektive Anpassung an objektiv bestehende ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse	Hinterfragen; Veränderung und Gestaltung der ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse
Interessen der Lernenden („subjektive Interessen“)	persönliche Entwicklung; individuelles Fortkommen; Schaffung von Identität; Bildung; Aufklärung; Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit; Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit	individuelles Fortkommen; Qualifikation instrumentell; Betonung der individuellen Verantwortung für das Lernen; Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit	persönliche Entwicklung; Schaffung von Identität; Bildung; Aufklärung; Entwicklung politischer und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit; Erhalt/Verbesserung der Arbeitsfähigkeit; ökonomische und soziale Sicherheit
Träger/ Organisationen	primär Einrichtungen der politischen Bildung; Gewerkschaften; Kirchen; VHS	Betriebe; Anbieter beruflicher Weiterbildung; private Anbieter; VHS	Einrichtungen der politischen Bildung; Gewerkschaften; Kirchen; VHS
Adressaten	alle	Arbeitnehmer/innen	alle
Bestimmung der Inhalte	objektive Notwendigkeiten; subjektive Interessen	objektive Notwendigkeiten; reaktiv	subjektiv, damit (eher) antizipativ
Inhalte	Kompetenzen	Kompetenzen/ Schlüsselqualifikationen (Mertens)	Kompetenzen (Negt) gesellschaftliche Kern- und Konfliktfelder
Bildungstheoretischer Hintergrund	geisteswissenschaftliche/ bildungsdemokratische Tradition	Konstruktivismus	kritische Theorie
lerntheoretischer/ methodischer Hintergrund	subjektwissenschaftliche Lerntheorie	selbstorganisiertes Lernen; informelles Lernen	exemplarisches Lernen/ subjektwissenschaftliche Lerntheorie
Probleme/ Gefahren	Selektion	Selektion, „Sozialdarwinismus“	ungewollte Selektion: bildungsabstinente, bildungsungewohnte Personen

In einer Fortführung dieses Ansatzes ist Lebenslanges Lernen zu denken als ein *Emanzipationskonzept*, das individuelle Aufklärung und Mündigkeit in politische Handlungsfähigkeit und Veränderungswillen münden lässt. In diesem Modell werden die Ansätze eines bildungstheoretischen, auf anthropologisch-humanistischen Prinzipien beruhenden Konzepts weiter zu einem emanzipatorischen Konzept entwickelt, das sich theoretisch an der kritischen Erziehungswissenschaft orientiert. Der Grundgedanke ist, die personale Entwicklung der Menschen zu Mündigkeit und Emanzipation zu ermöglichen; mit der Zielsetzung, nicht nur individuelle, sondern in einem stärkeren Maße auch gesellschaftliche Veränderungs- und Gestaltungspotenziale zu entwickeln und anzuwenden. Die Menschen sollen über Lernen und Bildung die Möglichkeit bekommen, gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse kritisch zu hinterfragen, um gemeinsam mit anderen Möglichkeiten und Wege von Veränderung zu reflektieren und zu erproben. Lernen wird in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich unter einem direkten ökonomischen Verwertungsaspekt gesehen – obwohl auch hier der Erhalt und die Verbesserung des Arbeitsvermögens und damit die Schaffung ökonomischer und sozialer Sicherheit für den Einzelnen einen hohen Stellenwert hat.

1.2 Drei Konzeptgenerationen zum Lebenslangen Lernen – vertikale Klassifikation

In Erweiterung der horizontalen Klassifikation lassen sich in Verknüpfung mit dem chronologischen Generationen-Ansatz von Rubenson (2001; 2004) folgende Entwicklungslinien von international rezipierten Schlüsselkonzepten darlegen (vgl. Schreiber-Barsch 2007):

Für die *erste Generation* der Konzepte Lebenslangen Lernens von 1970 bis 1975 sind als Schlüsseldokumente die Beiträge von Lengrand (1970) und der FAURE-Report (Faure u.a. 1973) im Rahmen der UNESCO, das Recurrent-Education-Konzept der OECD (OECD/CERI 1973), die Arbeiten von Illich (1971) und auch Dauber/Verne (1976) sowie der Ansatz der „Permanent Education“ des Europarates (Council of Europe/CCC 1971) zu kennzeichnen.

- Die Arbeiten der UNESCO sind der Kategorie *bildungstheoretischer Konzepte* zuzuordnen. Das übergeordnete neohumanistische Leitmotiv der „lifelong education“ bei Lengrand (1970) und Faure u.a. (1973) gründet sich auf den Kategorien von Mündigkeit und personaler Selbstverwirklichung. Bildung und Erziehung beziehen sich auf „being“ anstelle des „having“ als grundlegender Dimension menschlichen Daseins (vgl. Lengrand 1970, S. 59) und interpretieren Lebenslanges Lernen als „Lernen des ‚erfüllten Seins‘“ (Faure 1973 u.a., S. 227). Mithilfe von Lebenslangem Lernen soll der gesellschaftlich-technologische Fortschritt nicht nur partizipativ gestaltet, sondern zudem kritisch hinsichtlich weltweiter Solidarität, demokratischer Teilhabe und Mündigkeit des Einzelnen beurteilt werden.
- Das „Recurrent-Education“-Konzept der OECD entspricht dem *bildungsökonomischen Ansatz*. Unter dem Motiv einer „knowledge society“ manifestiert sich die Leit-

kategorie der Funktionalität nicht zuletzt anhand der Eingrenzung des Konzeptes auf denjenigen Teilbereich des Lebenslangen Lernens, der den periodischen Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen betrifft. Propagiert werden Flexibilisierung und Modularisierung im Bildungsbereich, Lernen als „self-sustained and self-controlled learning and development process“ (OECD/CERI 1973, S. 34) oder auch eine enge Kopplung mit der Arbeitsmarktpolitik. Eine pauschale Deklaration als rein utilitaristisches Konzept ist allerdings nicht haltbar, Recurrent Education wurde als Teilbereich eines an sich umfassenden Systems Lebenslangen Lernens verstanden, in dem Lebenslanges Lernen „...not only for the selected few, but for all“ (ebd., S. 17) zu gewährleisten sei.

- Ein *emanzipatorisches Konzept* Lebenslangen Lernens lässt sich am Beispiel von Illich (1971) illustrieren. Bildungsziel ist die Kategorie der Emanzipation und die Ausbildung von Kritikfähigkeit gegenüber den bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie die Forderung nach Trennung von Staat und Bildungssystem. Auf diese Weise werden alternative Denkmodelle zu den gängigen Konzepten Lebenslangen Lernens eröffnet und mögliche Gefahren entschlüsselt, wonach die Idee transformiert werden könne in eine Form von sozialer Kontrolle und einen lebenslänglichen Lernzwang, in eine „permanente Unzulänglichkeit“ (Verne 1976, S. 28). Zugleich müssen sich die radikalen Entwürfe der Kritik stellen, mit einer anspruchsvollen „Freiheit zum Lernen“ (Dauber/Verne 1976) eine ungewollte Selektion zu provozieren.

Der Ansatz des Europarates – „Permanent Education“ (Council of Europe/CCC 1971) – bildet hingegen eine Art Mittelweg zwischen dem Modell der UNESCO und dem der OECD. Einerseits bezieht er sich explizit auf die UNESCO und verwendet ähnliche Argumentationslinien, Permanent Education sei ein „...open sesame to a better life and ... the capacity for happiness“ (ebd., S. 29). Andererseits werden zugleich Komponenten eines eher bildungsökonomischen Konzeptes fokussiert, indem Schwerpunkte erstens auf das Subjekt und die Fähigkeit des Einzelnen zum selbstorganisierten Lernen im Sinne eines „self-directed project“ (ebd., S. 2; 4) sowie zweitens auf den Ausbau flexibler, modularisierter Lernmöglichkeiten mit Forderungen nach der Implementierung von „education-cheque“ oder eines „flexible unit/credit system“ (ebd., S. 50; 27) gelegt werden.

Angesichts der Prioritätensetzung auf die aktive Gestaltungsebene des Individuums und der Realisierung eines tatsächlichen Handlungsfeldes lebenslanger Lernstrukturen, die das Konzept und der Europarat nachdrücklich verfolgten, wird vorgeschlagen, diesen Ansatz als ein *bildungspragmatisches Konzept* zu klassifizieren und das Klassifikationsschema um diese Variante zu erweitern (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Der bildungspragmatische Typus kann in der Theorierichtung des Pragmatismus verankert werden, wie sie u.a. durch die Arbeiten von John Dewey repräsentiert wird (vgl. Faulstich 2003, S. 139ff.; vgl. Faulstich 2005). Ausgangspunkt für alles Lernen sind hierbei die per se kontinuierlichen Handlungsvollzüge und das erfahrungsfundierte Erkennen des Individuums. Bildung und Erziehung werden in ihrer Prozesshaftigkeit definiert als „contin-

al reorganizing, reconstructing, transforming“ (Dewey 2004, S. 48). Somit rückt die aktive, subjektorientierte Lernerperspektive in den Mittelpunkt, die sich zudem – und dies ist im Anschluss an Dewey (2004) entscheidend – auf ein Demokratieverständnis gründet, wonach der Implementierung demokratischer Prinzipien im Alltag und in allen Lebensbereichen eine wesentliche Funktion für gesellschaftlichen Wandel zukomme. Gerade die Verknüpfung mit der Demokratievariable wird charakteristisch für den Nachfolgeakteur des Europarates in v.a. der dritten Generation der Konzepte werden.

Zunächst sind jedoch für die *zweite Generation* der Konzepte von 1990 bis 1999 als maßgebliche Schlüsseldokumente der DELORS-Report der UNESCO (Delors u.a. 1996), das Weißbuch der Europäischen Kommission „Teaching and Learning: Towards the Learning Society“ (European Commission 1995) sowie die Publikation der OECD zu „Lifelong Learning for all“ (OECD 1996) zu markieren. Interessant für den vorliegenden Kontext ist, dass zum einen die Position des Europarates durch den neuen Akteur der Europäischen Kommission übernommen wurde, und zum anderen, dass sich eine eindeutige Kontinuität des gewählten Konzeptmodells bei den Akteuren feststellen lässt: Die UNESCO vertritt weiterhin das bildungstheoretische und die OECD das bildungsökonomische Modell. Zu beobachten ist also der genannte Akteurswechsel zwischen Kommission und Europarat, womit eine Kontinuität in der internationalen Promotion eines bildungspragmatischen Modells erzeugt wurde, der Ausbau des Recurrent-Education-Konzeptes zu einer umfassenden (bildungsökonomischen) Strategie durch die OECD sowie das Fehlen eines zentralen emanzipatorischen Ansatzes, vergleichbar mit Konzepten der 1970er Jahre.

In der *dritten Generation* der Konzepte, die mit dem Jahr 2000 begonnen hat, liegt hingegen bis heute nur ein Schlüsseldokument vor, der Beitrag der Europäischen Kommission in Form des „Memorandum on Lifelong Learning“ (European Commission 2000). Dieses schreibt das bildungspragmatische Konzeptmodell fort, wobei sich mit der Weltbank ein möglicher neuer Akteur präsentiert hat (s.u.), der wiederum die bildungsökonomische Positionierung stärken würde. Die Europäische Kommission hat im Rahmen ihres aktuellen Schlüsseldokumentes nochmals die Förderung einer Implementierung umfangreicher Lerninfrastrukturen im europäischen Bildungsraum verfolgt (s.u.) und zudem mit der expliziten Aufnahme der Kategorie „active citizenship“ die gesellschaftliche Dimension Lebenslangen Lernens – und den bildungspragmatischen Ansatz im dargelegten Sinne – gestärkt.

1.3 Zentrale Entwicklungslinien der Konzepte Lebenslangen Lernens

Aus der vorgenommenen Klassifikation lassen sich zentrale Entwicklungslinien extrahieren: Erstens ist in Bezug auf die vier dominanten Akteure im Rahmen international rezipierter Konzepte Lebenslangen Lernens – UNESCO, OECD, Council of Europe und Europäische Kommission – eine eindeutige *Kontinuität* in ihrer Wahl eines spezifischen Konzeptmodells über die Generationsphasen hinweg zu belegen. Zweitens ist hinsichtlich des Status Lebenslangen Lernens als zentralem *Strukturprinzip* zu konstatieren, dass

diese Stellung zwar über alle drei Generationsphasen hinweg anerkannt bleibt, sich jedoch entscheidend modifiziert: Während Lebenslanges Lernen in der ersten Generation als primär bildungsprogrammatisches Strukturprinzip fungierte, das theoretisch eine umfassende Restrukturierung des Gesamtbildungssystems propagierte, ohne allerdings de facto zu einem bildungspraktischen Strukturprinzip zu werden, zeigt sich in der zweiten und dritten Generation eine vergleichbare programmatische Schlüsselstellung, jedoch mit reduziertem theoretischen Restrukturierungsimpetus bei gleichzeitiger fortschreitender Realisierung als *bildungspraktischem* Strukturprinzip.

Im Zuge dieser Verschiebung hin zu einem bildungspraktischen Strukturprinzip ist drittens die Handlungsebene der *nationalen Bildungskontexte* vermehrt in den Vordergrund gerückt. Die Konzepte der ersten Generation forderten zwar eine bildungspolitische Konsequenz nachdrücklich ein, wurden jedoch von nationaler Bildungspolitik nur kaum aufgegriffen. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Recurrent-Education-Konzept der OECD wurde z.B. in Deutschland mit dem Argument abgelehnt, dass das duale System bzw. das Angebot des Bildungsurlaubes bereits eine Implementierung des Konzeptes repräsentierten (vgl. Knoll 1996, S. 181; Dräger 1979, S. 132), worin sich allerdings die Unwissenheit über die konzeptionellen Strategievorschläge widerspiegelte.

Demgegenüber erhält seit den 1990er Jahren im Kontext der fortschreitenden Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Bildungspraxis nicht nur die nationale Ebene, sondern gleichfalls die transnationale Beziehungsebene der Akteure besondere Relevanz zugesprochen. Die Europäische Kommission erreicht mithilfe der Schlüsselstellung Lebenslangen Lernens auf ihrer politischen Agenda und v.a. durch die daraus abgeleiteten Förderimpulse in Gestalt von Aktions- und Praxisprogrammen eine wirkungsmächtige Promotion des transnationalen Austausches, der Kooperation sowie der Implementierung veränderter Lerninfrastrukturen auf der nationalen Ebene unter dem Leitmotiv des Lebenslangen Lernens. Für den deutschen Kontext sei als Beispiel das vom Europäischen Sozialfonds mitfinanzierte BMBF-Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ von 2001 mit u.a. dem Teilprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ zu nennen (vgl. Nuissl u.a. 2006).

Welche weiteren Einflusskräfte wirken über diese Entwicklungslinien hinaus auf die gegenwärtige Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen im internationalen Bildungsraum?

2. Gegenwärtige Einflüsse auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen

Wie dargelegt, verbleibt bislang die aktuelle dritte Generation der Konzepte Lebenslangen Lernens in einem noch offenen Spannungsfeld. Zugleich zeichnen sich spezifische Tendenzen sowohl im globalen Wirkungsgefüge als auch im konkreten Entwicklungsprozess des europäischen Bildungsraumes ab, die die Ausgangsbasis sowie Rahmung für eine Einschätzung möglicher künftiger Prozesse legen.

2.1 Zum globalen Wirkungsgefüge

Im Rahmen von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen sowie der Ausweitung transnationaler wie globaler Steuerungs- und Organisationsformen ist der nationalstaatlich definierte Handlungsraum durch neue Querverbindungen erweitert und in seiner monopolartigen Entscheidungskompetenz partiell aufgebrochen worden. Das Schlagwort der Globalisierung zeigt sich in diesem Gefüge als eine dehnbare Variable, die eingesetzt wird als pauschale Begründungsformel quasi-natürlicher Handlungszwänge, als ökonomisches Allheilmittel im globalen Marktgeschehen, zur Reorganisation der Beziehung zwischen Staat, Markt und Gesellschaft resp. dem Individuum bis hin zur Metapher für unbegrenzte Chancen wie unbegrenzte Bedrohungen. Offenkundig ist, dass sich weder ein monokausaler Globalisierungsbegriff noch ein monoperspektivisches Verständnis auf Konsequenzen bzw. Chancen der Globalisierungsprozesse plausibel rechtfertigen lässt.

Die veränderten Steuerungs- und Verflechtungsmuster spiegeln sich zugleich bei den einflussreichen organisationalen Akteuren des Diskurses um Lebenslanges Lernen wider. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive sind diese folgendermaßen zu differenzieren: Die Vereinten Nationen (UNO), die OECD, der Europarat oder auch die Einheiten der Weltbankgruppe repräsentieren internationale Organisationen. Mit „*international*“ wird eine zwischenstaatliche, intergouvernementale Beziehung markiert, die einen Zusammenschluss zwischen Staaten bzw. deren Regierungen auf der Basis völkerrechtlicher Verträge darstellt. Dies impliziert die Existenz eigener Organe und vertraglich definierter Zuständigkeiten, in deren Rahmen sich die Entscheidungskompetenzen gegenüber der weiterhin gegebenen nationalen Souveränität der Mitgliedsstaaten limitieren. Auch die Europäische Union (EU) konstituiert sich in zwei ihrer insgesamt drei institutionellen Säulen als eine intergouvernementale Organisation. In der ersten Säule hingegen, der Europäischen Gemeinschaften (EG), liegt ein *supranationaler* Status vor (vgl. Wessels 2004). Supranationalität bedingt sich wesentlich durch die Existenz einer autonomen Rechtsordnung und einer eigenen Rechtspersönlichkeit, infolgedessen im Falle der EU eine partielle Verlagerung von vormals rein nationalstaatlichen Kompetenzen hin zur supranationalen Ebene stattgefunden hat. Auch der Bereich „Bildung und Kultur“ ist dieser supranational formierten Säule zugeordnet. Die Europäische Kommission als exekutivem Organ der EU übernimmt in der ersten Säule wesentliche Funktionen bei der Initiation und Umsetzung von politischen Beschlüssen auf Basis der Gemeinschaftsverträge. Hinsichtlich des Bereiches Bildung und Kultur ist jedoch trotz supranationaler Gestalt das Subsidiaritätsprinzip von limitierender Relevanz.

Zudem tritt die *transnationale* Beziehungsebene vermehrt in den Fokus. Diese Beziehungen verlaufen zwischen sozialen Akteuren quer zur Regierungsebene über (mehrere) nationale Grenzen hinweg sowie relativ unabhängig von der politischen Steuerungsebene. Transnationale Organisationen sind u.a. Nichtregierungs-Organisationen (NGOs), aber auch multinational agierende Unternehmen des Privatsektors. Die ihnen immanente Steuerungsform präzisiert Zürn (1998) als „*governance without government*“. In diesem Fall gelingt es den zu regelnden sozialen Handlungszusammenhängen in ei-

nem Akt der Selbstorganisation ohne Rückgriff auf übergeordnete Zentralinstanzen und ohne Beteiligungen von Regierungen Verhaltensregelungen zu befolgen, um wünschenswerte Ergebnisse zu fördern“ (ebd., S. 170; Herv. i. Orig.). Die Relevanz von transnational organisierten Akteuren der Zivilgesellschaft wie z.B. den NGOs ist in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt. Infolge ihrer trans/-national organisierten Aktivität und Meinungsbildung ist es ihnen durchaus gelungen, die Rechenschaftspflicht nationaler Regierungen oder auch supranationaler Organisationen zu erhöhen und sie bieten auf der zivilgesellschaftlichen Ebene wichtige soziale und demokratische Partizipations- wie Kontrollmöglichkeiten. Kritisch anzumerken bleibt, dass die Ausweitung dieses Sektors nicht darin resultieren darf, zentrale soziale Aufgaben aus staatlicher Verantwortlichkeit preisgünstig zu verlagern (vgl. Altvater/Mahnkopf 2002, S. 514).

In dem gegenwärtigen globalen Wirkungsgefüge haben folglich international, supranational bzw. transnational agierende Akteure einen neuen Stellenwert und eine veränderte Wirkungsmacht erhalten. Gleichwohl, wie im Falle der Europäischen Kommission, die Frage der direkten Umsetzung ihrer nunmehr supranationalen Kompetenz auf die nationalen Handlungsebenen gerade mit Blick auf eine Realisierung lebenslangen Lernens weiterhin Gegenstand der Debatte bleibt (s.u.). Insgesamt fungiert der Bildungsbereich – und damit letztlich auch der Gegenstand des lebenslangen Lernens – in dem globalen Wirkungsgefüge als Katalysator wie auch Resonanzboden und konstitutives Segment der Transformationsprozesse. Im Anschluss an die Beck'sche Unterteilung in „Globalisierung“, „Globalismus“ und „Globalität“ (Beck 1997, S. 150ff; 26ff) ist zu präzisieren, dass der Bildungsbereich erstens mit den Konsequenzen und Nebenwirkungen der existenten Prozesse der Globalisierung und zweitens mit den hierbei oftmals proklamierten ideologischen Leitmotiven des Neoliberalismus, dem Globalismus, in Wechselwirkung steht. Simultan speist drittens der Bildungsbereich kontinuierlich selbst die im Zuge dieser Prozesse entstandene Globalität, d.h. das in sozialen Prozessen konstituierte und sowohl empirisch nachweisbare als auch ‚nur‘ reflexiv wahrgenommene Gebilde einer „Weltgesellschaft“.

Demnach fördern die im internationalen Bildungsraum mithilfe von organisationalen Akteuren sowie Professions- und Expertengruppen angestoßenen Diffusionsprozesse – sei es über bereitgestellte Forschungs- und Praxisprogramme, bildungspolitisch initiierte Prozesse, die Prägung spezifischer Termini, theoretischer Zugänge oder wie gegenwärtig über sog. „best practice“-Modelle, Benchmarks und Indikatoren (s.u.) – sowohl eine bereits ansatzweise bestehende als auch ‚nur‘ reflexiv wahrgenommene Globalität. Solche länderübergreifend bzw. global orientierten Diffusionsprozesse lassen sich derzeit im Bildungsbereich z.B. anhand des 1998 angestoßenen „Bologna-Prozesses“ als einer zunächst intergouvernementalen Strategie zwischen den Bildungsministern europäischer Staaten zur Schaffung eines mobilitätsfähigen, kompatiblen europäischen Hochschulraumes und einer Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Bildungsstandortes bis zum Jahr 2010 beobachten; oder auch anhand der Forderung nach Privatisierung und Öffnung des Bildungssektors zum globalen Markt hin im Rahmen der intergouvernementalen Welthandelsorganisation (WTO). Bei den dort geführten *GATS-Verhandlungen* (General Agreement on Tariffs and Trade) steht die weltweite Li-

beralisierung der Dienstleistungsmärkte zur Disposition. Bislang wurde die Liberalisierung nur im Bereich der privat finanzierten Bildungsdienstleistungen realisiert, doch besteht die Forderung auf eine Ausdehnung dessen hin zum öffentlichen Bildungssektor. Infolgedessen würden auch diejenigen Dienstleistungsbereiche liberalisiert werden, die bis dato unter nationalstaatlicher Souveränität verblieben sind.

2.2 *Neue Akteure und Spannungsfelder*

Im engeren Sinne auf die Frage des Lebenslangen Lernens bezogen offenbaren sich überdies in der gegenwärtigen Auseinandersetzung einflussreiche Tendenzen, die exemplarisch anhand der (a) Weltbank sowie der (b) Europäischen Kommission thematisiert werden.

In der aktuellen Entwicklung der dritten Generation der Konzepte ist mit der (a) Weltbankgruppe eine mögliche Erweiterung der Akteursvielfalt im internationalen Diskurs um Lebenslanges Lernen zu konstatieren. Bei der internationalen Organisation rückte gegen Ende der 1990er Jahre bei der Frage einer umfassenden Strategie der weltweiten Armutsbekämpfung die Bedeutung Lebenslangen Lernens in den Fokus (vgl. World Bank 2003, S. xiii), die 2003 im Report „Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries“ (2003) präzisiert wurde.

In diesem präsentiert die Weltbank folgende Definition: „Lifelong learning is becoming a necessity in many countries. It is more than just education and training beyond formal schooling. A lifelong learning framework encompasses learning throughout the lifecycle, from early childhood to retirement, and in different learning environments, formal, nonformal, and informal. Opportunities for learning throughout one’s lifetime are becoming increasingly critical for countries to be competitive in the global knowledge economy“ (ebd., S. xiii). Wenngleich der Report noch nicht als ein weiteres Schlüsselkonzept in der dritten Generation der Konzepte gewertet werden kann, ist die Orientierung der Weltbank hin zur Frage des Lebenslangen Lernens nicht zu übersehen und wirft weiterführende Überlegungen auf.

So geraten die Steuerungsmechanismen der Organisation in den Fokus, die sich im Wesentlichen über zu vergebende Kredite gestalten: „GATS and other external actors, especially the World Bank and the International Monetary Fund, not only define the neo-liberal form of economic and cultural globalisation, but also can determine the shape and the direction of education reform in a given country“ (Zajda 2004, S. 200). An die Steuerungsmechanismen der Kreditvergabe ist eine direkte Einflussnahme auf die Gestaltung bildungspolitischer Koordinaten in den kreditnehmenden Nationalstaaten gekoppelt (vgl. auch Schemmann 2006). Demzufolge erscheint, sollte sich die Weltbank zu einem der dominanten Akteure in der konzeptionellen Interpretation und Gewichtung Lebenslangen Lernens profilieren, eine Stärkung der bildungsökonomischen Prioritätensetzung und damit eine mögliche Übernahme der vorherigen Position der OECD nicht unwahrscheinlich. In Kopplung mit dem ihr zur Verfügung stehenden Steuerungsmechanismus käme ihr überdies eine wirkmächtige Position bei der Imple-

mentierung eines bildungsökonomisch definierten Ansatzes des Lebenslangen Lernens – inklusive der diesem Ansatz inhärenten Leitmotive und Gefahrenpotenziale – zu.

Von Interesse sind des Weiteren die (b) Aktivitäten der *Europäischen Kommission*. Einleitend ist zu resümieren, dass sie mit dem „Memorandum on Lifelong Learning“ (European Commission 2000) das bis dato einzige Schlüsselkonzept Lebenslangen Lernens in der dritten Generation vorgestellt hat. Zudem hat die Kommission seit Mitte der 1990er Jahre in ihrer Funktion als supranationale Organisation die bildungspraktische Förderung einer Umsetzung Lebenslangen Lernens durch umfangreiche Förder- und Mobilitätsprogramme maßgeblich vorangetrieben (s.o.). Überdies propagiert sie derzeit ein integratives Verständnis: „Lifelong learning encompasses learning for personal, civic and social purposes as well as for employment-related purposes. It takes place in a variety of environments in and outside the formal education and training systems. Lifelong learning implies raising investment in people and knowledge; promoting the acquisition of basic skills, including digital literacy; and broadening opportunities for innovative, more flexible forms of learning. The aim is to provide people of all ages with equal and open access to high-quality learning opportunities, and to a variety of learning experiences, throughout Europe“ (European Commission 2006).

Gleichzeitig manifestiert sich im Zuge der Weiterführung der im Jahr 2001 im Rahmen der Lissaboner Strategie festgesetzten Ziele für den Bereich von Bildung und Erziehung bis zum Jahr 2010 eine Prioritätensetzung auf der Intention eines transnationalen Abgleichs und Austausches über „good“ / „best practice“ sowie der Entwicklung zentraler Indikatoren wie Benchmarks zur Bewertung der erzielten Umsetzungserfolge. Eines der EU-Benchmarks betrifft die Partizipation Erwachsener am Lebenslangen Lernen, so dass „...bis 2010 der EU-Durchschnitt der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25 bis 64 Jahre), die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, mindestens 12,5% betragen“ (Europäischer Rat 2003, S. 2) solle.

Sroka (2005) weist zurecht darauf hin, dass sowohl grundsätzliche Mängel im Forschungsdesign der Erhebung der Bildungs-Benchmarks – z.B. in Bezug auf den erfassten Zeitraum einer Partizipation oder der Integration auch non-formaler und informeller Lernaktivitäten – bestünden, als auch noch fraglich sei, ob ein solches Benchmarking auf EU-Ebene überhaupt konkreten Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken nehme. Denn Sanktionsdruck auf die Mitgliedsstaaten bei Nichterreichen der Benchmarks kann nur kaum direkt, wie es z.B. mit den Instrumenten der Weltbankgruppe möglich ist (s.o.), aufgebaut werden. Trotzdem ist gerade hinsichtlich der eingangs genannten Diffusionsprozesse anzumerken, dass das Gewicht und die Einflusskraft der supranationalen EU-Ebene auf die Auseinandersetzung um Lebenslanges Lernen in Gestalt der implementierten Förder- und Aktionsprogramme, der umfangreichen Publikationstätigkeit und der zunehmend supranational formierten Handlungspotenziale nicht zu unterschätzen ist. Dies betrifft zudem die mit den Benchmarks oder auch mit dem „Bologna-Prozess“ markierten Tendenzen einer angestrebten europaweiten Standardisierung zur Frage von Lernprozessen bzw. zum Bereich des Lebenslangen Lernens insgesamt.

Wie aktuell die Entwicklung ist, manifestiert sich in der jüngst publizierten „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2006). Über ihn wird intendiert, für alle Bereiche Lebenslangen Lernens „...einen gemeinsamen Referenzrahmen als ‚Übersetzungshilfe‘ zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen“ (ebd., S 15f). Zudem soll ein solcher Qualifikationsrahmen „... internationalen sektoralen Organisationen die Möglichkeit geben, ihre Qualifikationssysteme auf einen gemeinsamen Referenzpunkt zu beziehen“ (ebd.), welches wiederum eine Unterstützung für den Bereich transnationaler Beziehungsnetze darstellt.

Dennoch verbleibt die Frage einer umfassenden Realisierung Lebenslangen Lernens als eine komplexe Herausforderung, welches sich in den Ergebnissen der Zwischenbilanz der Kommission zur Implementierung der EU-Benchmarks von November 2005 widerspiegelt: „The EU benchmark on increasing the number of maths, science and technology graduates has been achieved, but we are still a long way from achieving those targets related most closely to social inclusion and the knowledge-based society“ (European Commission 2005). D.h. eine Standardisierung und zugleich Realisierung Lebenslangen Lernens scheint im Bereich von Qualifikationen und Abschlüssen im tertiären Sektor durchaus auf dem Wege, doch betrifft dies letztlich nur einen Teilbereich Lebenslangen Lernens und verweist auf die bestehenden – und weithin bekannten – Mängel in der Realisierung von umfassender Partizipation und Teilhabe an Lebenslangem Lernen sowie von sozialer Kohäsion.

3. Globale Standardisierung als Zukunft?

Diskutiert wurde im Vorangegangenen der Gegenstand des Lebenslangen Lernens aus der Perspektive des internationalen Spannungsfeldes von Bildungsakteuren und Interessen sowie hinsichtlich der Katalysatorfunktion von international rezipierten Konzepten Lebenslangen Lernens in dieser Auseinandersetzung. Der Status quo im europäischen Diskursraum weist spezifische Tendenzen auf, doch verbleibt die Frage nach künftigen Entwicklungslinien noch verhältnismäßig offen: Werden sich die dominanten Konzeptakteure in der dritten Generation noch bzw. weiter engagieren oder hat sich womöglich endgültig der Prozess von dem Primat bildungsprogrammatischer Schlüsselkonzepte hin zur Förderung von Lerninfrastrukturen auf der nationalen Praxisebene verschoben und die Konzeptgenerationen insofern zu einem Ende geführt? Wirken als Katalysatoren der Auseinandersetzung und als zentrale Mechanismen der Diffusionsprozesse im Kontext der international, supranational bzw. transnational agierenden Akteure vielmehr europäisch bzw. global definierte Standards, Indikatoren, Benchmarks?

Zur Debatte steht ergo die Frage einer möglichen globalen Standardisierungsbewegung im Bildungsbereich und des Lebenslangen Lernens. Meyer/Ramirez (2005) als Vertreter der neo-institutionalistischen Organisationssoziologie diskutieren dies in einem Aufsatz zur „globalen Institutionalisierung der Bildung“ (ebd.). Das neo-insti-

tutionalistische Grundverständnis lässt sich zunächst nach Amos u.a. (2002) folgendermaßen zusammenfassen: „Neo-institutionalism ... analyses world society integrated through culture, whereby culture is conceived of as an ensemble of institutional possibilities, assumptions, expectations, norms, and models and its world-wide diffusion. [...] Describing globalisation paradoxically as the universalisation of the institution of the (single) 'local' nation-state, neo-institutionalists understand globalisation as the dissemination of isomorphic structures solving similar, i.e. world-wide problems, such as health, education, social welfare. In the neo-institutionalist view on globalisation, therefore, the growing standardisation of education is considered as the convergence of institutionalised problem-solving blueprints diffused from the advanced centres to the periphery“ (ebd., S. 199).

Meyer/Ramirez prognostizieren eine künftige globale Standardisierung der Bildungssysteme, die maßgeblich über den fortschreitend technisch praktikablen wie empirisch intensivierten globalen Austausch zu „best practice“ bzw. „good practice“ Modellen im Bildungsbereich verlaufe und in deren Folge bereits eine gewisse Standardisierung der nationalen Kontexte zu beobachten sei. Entscheidend sei hierbei, in welchem Maße standardisierte Ansätze in den nationalen Systemen eine organisationale Verankerung finden, damit ihre dauerhafte Relevanz gewährleistet sei (vgl. ebd., S. 228).

Dies führt zurück zu der Diskussion um veränderte Steuerungs- und Organisationsmuster im internationalen Bildungsraum und der Frage, ob möglicherweise die in den Vordergrund gerückte transnationale Beziehungsebene als Rahmung für nationale Verortungspunkte einer Standardisierung fungieren kann, oder ob dies eher über supranationale Organe wie der EU und im engeren Sinne der Europäischen Kommission voran gebracht werden wird. Letztere muss allerdings in ihrer – bereits sichtbaren Promotion einer europäisch definierten Standardisierung – im Bereich von Bildung und Kultur und damit auch des Lebenslangen Lernens (noch) bei ‚weichen‘ Steuerungsinstrumenten verbleiben, während internationale Organisationen wie die Weltbankgruppe über weitaus direktere Implementierungsmechanismen verfügen. Ferner wird zu fragen sein, inwieweit *überhaupt* eine tatsächlich globale Standardisierung des Bildungsraumes wahrscheinlich ist oder es vielmehr bei einer v.a. ‚nur‘ reflexiv wahrgenommenen Globalität (s.o.) verbleibt. Meyer/Ramirez bemängeln in der gegenwärtigen Bildungspraxis die Prioritätensetzung auf dem Faktor der Diversität, die „starke Verherrlichung lokaler kultureller Elemente“ (ebd., S. 232) in Curricula, Schulalltag wie Bildungsforschung. Dem sei zu entgegnen, dass bei aller zutreffenden Kritik gegenüber Lokalkolorit und nationaler Verengung dem nationalstaatlichen Konstrukt dennoch ein wesentlicher Platz zukommt, sei es als formaler Garant von Demokratie und Sozialstaatlichkeit, als Verortungsangebot individueller Identitäten oder auch als räumlich definierter Zusammenhang für den gesellschaftlichen Widerstreit um Diversität und Differenz. Bei der Frage um eine globale Standardisierung des Bildungsraumes kann dessen duale Struktur aus globalen wie national-lokalen Wirkungskräften zwar in ihrer prozentualen Verteilung, nicht aber in ihrer grundsätzlichen Dualität zur Debatte stehen.

Schließlich bleibt aufzuwerfen, dass bei den derzeitigen Versuchen der Implementierung von international rezipierten Konzepten zum Bereich des Lebenslangen Lernens

auf der nationalstaatlichen Ebene eine weitgehend unreflektierte Übernahme der ihnen inhärenten Prämissen und Rahmenkonstellationen zu beobachten ist. Die vorgestellte Klassifikation kann einen Beitrag leisten, die den Konzepten impliziten theoretischen Grundannahmen und die daran geknüpften bildungs- und wirtschaftspolitischen Interessen aufzuschlüsseln und die ambivalenten Konsequenzen für die Bildungsbeteiligten offen und kontrovers zu diskutieren.

Literatur

- Altwater, E./Mahnkopf, B. (2002): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Amos, K. S./Keiner, E./Proske, M./Radtke, F.-O. (2002): Globalisation: autonomy of education under siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education. In: *European Educational Research Journal* 1, S. 193–213.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bélanger, P. (1997): The Astonishing Return of Lifelong Learning. In: National Institute for Educational Research/UNESCO Institute for Education (NIER/UIE) (Hrsg.): *Comparative Studies on Lifelong Learning Policies*. Tokyo: NIER/UIE, S. vii–xi.
- Council of Europe/CCC (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education No. 21/1971. Strasbourg: Council of Europe/CCC.
- Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek b. H.: Rowohlt.
- Delors, J./Mufti, I.A./Amagi, I./Carneiro, R./Chung, F./Geremek, B./Gorham, W./Kornhauser, A./Manley, M./Quero, M.P./Savané, M./Singh, K./Stavenhagen, R./Suhr, M.W./Nanzhao, Z. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Dewey, J. (2004): *Democracy and Education*. Mineola u. a. : Dover Publications Inc. (Original 1916).
- Dräger, H. (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Knoll, J.H. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Köln: Böhlau, S. 109–141.
- Europäische Kommission (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. 5.9.2006. URL:http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Stand: 8.10.2006].
- Europäischer Rat (2003): Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). Amtsblatt der Europäischen Union 2003 / C 134 / 02. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen.
- European Commission (1995): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission.
- European Commission (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Luxembourg: European Commission.
- European Commission (2005): *Lifelong learning and key competences for all: vital contributions to prosperity and social cohesion*. 10.11.2005.
URL:http://europa.eu.int/rapid/press_ReleasesAction.do?reference=IP/05/1405&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en [Stand: 19.11.2006].

- European Commission (2006): European Commission. Lifelong Learning.
URL:http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html [Stand: 19.11.2006].
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München u.a.: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 528–542.
- Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A./Lopes, H./Petrovski, A.V./Rahnema, M./Ward, F.C. (1973): Wie wir leben lernen. Paris: UNESCO.
- Field, J. (2002): Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.
- Illich, I. (1971): Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin.
- Kirpal, P.N. (1976): Historical Studies and the Foundations of Lifelong Education. In: Dave, R.H. (Hrsg.): Foundations of Lifelong Education. Oxford u.a.: Pergamon Press, S. 97–128.
- Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Lengrand, P. (1970): An introduction to lifelong education. Paris: UNESCO.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.W./Krücken, G. (Hrsg.): Weltkultur: wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 212–234.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Kornelia Hagen, K./Tippelt R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- OECD (1996): Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. Paris: OECD.
- OECD/CERI (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris: OECD.
- Rubenson, K. (2001): Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy. In: Ministry of Education and Science in Sweden (Hrsg.): Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden, S. 29–39.
- Rubenson, K. (2004): Global Directions in Adult Education Policy. In: VOX/MIMER (Hrsg.): Utfordringer for voksnes læring. Et nordisk perspektiv. Trondheim: VOX/MIMER, S. 132–147.
- Scheffler, I. (1966/1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Schemmann, M. (2006): ‚Bildung als Wirtschaftsfaktor‘ oder ‚Bildung für Alle‘? Die Perspektive der Weltbank auf Entwicklung und Aufgabe von Weiterbildung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren: Schneider, S. 98–106.
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities – Fallstudien zur europäischen Praxis regionaler Lerninfrastrukturen (in Vorbereitung).
- Sroka, W. (2005): Europäische Benchmarks für Bildungssysteme – Instrumente bildungspolitischer Steuerung? In: Tertium Comparationis 11, S. 191–208.
- Verne, E. (1976): Die Kosten lebenslänglicher Erziehung. In: Dauber, H. u.a. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Reinbek b. H.: Rowohlt, S. 22–36.
- Wessels, W. (2004): Das politische System der EU. In: Weidenfeld, W. (Hrsg.): Die Europäische Union. Politisches System und Politikbereiche. Bonn: BpB, S. 83–108.
- World Bank (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries. Washington: World Bank.
- Zajda, J. (2004): Introduction. In: International Review of Education 50, S. 199–221.
- Zeuner, C. (2002): Lebenslanges Lernen – eine Parole oder Basiskonzept für Emanzipation? Unver. Manuskript.
- Zürn, M. (1998): Regieren jenseits des Nationalstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abstract: *The article focuses on the topic of life-long learning from the perspective of an international level defined by different educational agents and interests. A systematization of internationally accepted key concepts of life-long learning and their inherent leitmotifs, e.g. agent interests, form the basis for a critical discussion of present-day influences – such as the increasing implementation of European or globally defined standards and benchmarks – on the discourse on life-long learning within the framework of the present structure of the international field of education.*

Anschrift der Autoren:

Silke Schreiber-Barsch, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
Prof. Dr. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg