

# Resümee: Tempora mutantur, nos et mutamur in illis

---

In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat [...]

GEBRÜDER GRIMM

FROCHKÖNIG ODER DER EISERNE HEINRICH

Lebenslanges Lernen scheint auf den ersten Blick eine politische Programmatik zu sein, die anhaltende Anpassungsleistungen von Individuen in einem sich zunehmend beschleunigenden technologischen und sozialen Wandel zum einen fordert und zum anderen hierfür Instrumente der Unterstützung anbieten will. Insofern kann man vermuten, dass es sich um eine soziale Technologie der umfänglicher werdenden Notwendigkeit zu lernen, nämlich immer mehr und über die gesamte Lebensspanne hinweg, handelt. Dies bringt scheinbar vorrangig Herausforderungen für die Politik, vielfach hinsichtlich der Finanzierung, aber auch für die Bildungspraxis auf organisatorischer und methodisch-didaktischer Ebene mit sich. Die Verwendung der Alltagssprachlichen Begriffe: Leben, lebenslang, Lernen suggeriert Klarheit und vermittelt den Eindruck bewussten Handelns.

Entgegen dieser Lesart findet man in den Schlüsseldokumenten zum lebenslangen Lernen, wie dem Faure- und dem Delors-Bericht oder im Memorandum der Europäischen Kommission, immer auch Hinweise auf die soziale Dimension des Lernens und auf den erwarteten Beitrag zur Verbesserung der Partizipation an politischen Prozessen. Wenngleich diese Bezugnahmen für KritikerInnen randständig und ornamental wirken, indizieren sie dennoch einen grundlegenden Aspekt des Gesamtkonzeptes, der bisher keine vertiefte Aufarbeitung gefunden hat. Dies mag daran liegen, dass in der kurz- und schnelllebigen Welt der politischen Programmatiken die grundsätzliche Reflexion zur Attitüde verkommt, oder aber auch daran, dass der Topos des lebenslangen Lernens durch eine zunächst vielleicht naheliegende Figuration von Lernen als einem Aneignungspro-

zess verdeckt zu werden droht. Will man mit der nicht begrüßenswerten Tradition von wechselnden Begriffen bei weitgehender Konstanz der Grundansichten brechen und lebenslanges Lernen tatsächlich auf neue Ansätze hin untersuchen, so müssen diese Grundansichten zum Thema gemacht und einer Verhandlung zugeführt werden.

Dies ist insofern von Bedeutung, als die teleologische Sichtweise eines kulturell bestimmten oder bestimmaren Kanons gepaart mit einer starken Betonung der Innerlichkeit, eines indigenen Entwicklungsprozesses, einem inneren Wachstum (Reife) oder der individuellen Rekapitulation von kulturell Vorgefundenem durch den Anspruch lebenslangen Lernens in globalen Zusammenhängen einer Unabgeschlossenheit gegenüber gestellt wird, die sich selbst nicht als ziellos oder defizitär versteht. Darin kann man eine intelligible Herausforderung entdecken, welche die Wendung des lebenslangen Lernens hin zu einer anthropologischen Konstante weiterdenkt, ohne dass diese sich in Trivialität auflöst, wie etwa Carter konstatierte: »*life-long breathing* – something which we cannot avoid while remaining conscious.« (Carter, 1997, p. 9) Dies kann durch eine Selbstbezüglichkeit des Individuums (reflexive Subjektivierung) vor dem Hintergrund einer sozialen Positionierung in zunehmend dynamischen Gesellschaften erfolgen.

Die Verwirklichung, Wahrnehmung und Erfahrung des Selbst im konkreten wirklichkeitsbezogenen Sein erfährt im Übergang von vergleichsweise statischen antiken, mittelalterlichen hin zu bürgerlichen und in weiterer Folge zu industriellen und postindustriellen Gesellschaften einen Wandel. Jede Gesellschaftsform und auch partielle Lebensform darin entwickelt gewisse Verständnisse von Subjektivität. Wurde in der Auflösung der ständischen Gesellschaft die mit dem sozialen Wandel seit dem 18. Jahrhundert verknüpfte Unsicherheit von der Konstituierung einer neuen sozialen Institutionalisierung zur Stabilisierung des Innenlebens wie auch des Außenlebens der Person begleitet (Gehlen, 1956) – es handelte sich dabei um den bildungs- oder gewerbebürgerlichen Lebenslauf –, so zeigt sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend die De-Institutionalisierung eben dieses Lebenslaufs. Das Leben wird (wieder) zur *navigatio vitae*. Dies führte zu Ansätzen, die erfolgreiche Individuation nicht an Normativem oder objektiv Erreichtem ausweisen, sondern an der Bereitschaft und Fähigkeit, sich als Individuum anhaltend auf neue Gegebenheiten und damit in Verbindung stehenden Anforderungen einzustellen (Employability, Trainability).

In frühen und auch rezenten Auseinandersetzungen mit sozialem Wandel und den damit verbundenen Anforderungen an Individuen wurden wiederholt *Diskursivierungsstrategien* des Selbst figuriert, die auf Entwicklung und Zukunftsoffenheit setzten. Dies lässt sich einerseits in der geisteswissenschaftlichen

Berufspädagogik des 20. Jahrhunderts zeigen, die bei Litt in der Preisgabe eines kanonischen Bildungsideals mündet. Andererseits und in vertiefter Weise im transzendentalistischen und pragmatistischen Denken Amerikas (Emerson und Dewey). Die diskurstheoretischen Analysen Foucaults und des französischen Poststrukturalismus bieten einen rezenten Rahmen für die Interpretation der Konstitution einer narrativ hergestellten Identität. Ein Gegensatzpaar, das sich darin entdecken lässt, sind Selbstkonzepte der Ein- oder Abschließung sowie der Unabgeschlossenheit. Beschreibungen des Selbst können entsprechend die Form einer Ästhetik der isolierten, ontologischen Existenz oder auch eine der Betrachtung der Konstitution des Selbst in Wechselbeziehung mit dem Weltganzen aus Natur und Gesellschaft als Unabgeschlossenheit annehmen.

Die so gezeichneten Verständnisse moderner Subjektivität im (post-)industriellen Zeitalter zielen dabei nicht auf eine gleichsam begrenzte Form der Progressivität in Gestalt der Dienstbarmachung von Wissenschaft zur Nutzung der Natur und auf individuelle Rekapitulation von Kultur ab. Offenheit und Unabgeschlossenheit signalisieren im Gegenteil, dass die Welt nicht mehr *Kosmos* ist, sondern selbst zur grundsätzlich und anhaltend sozial zu gestaltenden Aufgabe geworden ist.

Die deutsche Berufspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts hat gegen die Manifestation des Selbst als Innen und Außen des antikensehnsüchtigen Neuhumanismus angeschrieben und den anhaltenden Wirklichkeitsbezug des handelnden Individuums nicht als Defizit, sondern als essenziell betrachtet und unter anhaltender Berufung auf Goethe immer noch als Bildungsprozess gesehen. Insbesondere Litt hat hier vertiefte Analysen vorgelegt, die auch die Rolle der Pädagogik in der Humanisierung des Individuums durch Arbeit und Weltbezug – er spricht von Umgang – thematisiert haben.

Diese Form der Unabgeschlossenheit des Individuums hin zu einer arbeitsgeprägten Alltagskultur bleibt aber eine wesentliche Antwort schuldig, nämlich jene hinsichtlich des Beitrags oder der Rolle des Individuums im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Dynamik insgesamt. Diese zweite Dimension der Unabgeschlossenheit am Berührungspunkt von Vergangenheit und Zukunft thematisiert Dewey in pädagogisch-praktischer wie auch philosophischer Hinsicht. Seinem Begriffskonzept der Erfahrung, das ganz zentral vom Denken Emersons bestimmt ist, liegt ein Weltverständnis zugrunde, das *Welt* nicht als starr hin- nimmt, sondern in all ihren Elementen als menschliche Gestaltungsaufgabe sieht. Insofern ist auch die Gestaltung des Selbst und dessen Bedingungen eine Aufgabe, erfahrungsgestütztes Lernen der entsprechende Modus.

Spiegelt der konventionelle Bildungsbegriff ein Weltbild wider, in dem der Mensch göttlichen, natürlichen oder gesellschaftlichen Institutionen (Objektiva-

tionen) gegenübersteht und eine Ästhetik der individuellen Rekapitulation formt, so sind konsequent demokratische und plurale Gesellschaften auf ein zivilisatorisches Bildungsmodell angewiesen, das keine unbeteiligte ZuschauerInnenposition kennt und in dem Individuen potenziell bereit sind, alles in Frage zu stellen, und die Definitionsmacht, was und wie die Welt, in der sie leben und leben wollen, in allen ihren Elementen zu einer menschlichen Aufgabe zu machen. Im gelingenden Fall mündet das in einer anhaltenden Progressivität.

Wie gelingt es vor dem Hintergrund völliger Individualisierung dass jede und jeder lernt, das zu tun, was vernünftig ist und was jede/n und alle voranbringt? So betrachtet könnte man lebenslanges Lernen als das charakterisieren, was Marquard der Ästhetik als Aufgabe zugeschrieben hat, nämlich »ein Instrument [...] der politischen Verwirklichung, der geschichtlichen Vernunft« (Marquard, 2003, p. 31) zu sein. Und wie anders könnten die im Delors-Bericht genannten Anforderungen *Learning to know*, *Learning to do*, *Learning to live together*, *learning to live with others* sowie *Learning to be* gelesen werden, denn als Aufruf zu einer Strategie für vernunftbasierte individuelle und soziale Lebensführung. Selbstkultur würde damit als die gemeinsame Kultur einer historisch und kulturell heterogenen Gesellschaft prinzipiell gleicher Individuen ästhetisiert und auch gestaltungswirksam für die Ausprägung des individuellen Bewusstseins.

Dieser Umgang mit Natur und sinnlich Gegebenem setzt zwar die aufklärerische Säkularisierung fort, schlägt jedoch keinen rationalistischen, sondern einen ästhetisierenden Pfad ein. Lernen ist nicht mehr ein aus sich heraus vollzogenes Wachstum, kein an der Natur oder Kultur gereifter Zuwachs, sondern ein in anhaltender Interaktion begriffenes existenzielles Verhältnis des Selbst. Offen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch, ob es gelingen kann, dass *lebenslanges Lernen* nicht, wie es das Schicksal des deutschen Bildungsbegriffs war, in einem unpolitischen Ideal verharrt, sondern einen Ansatz für die politische Verwirklichung geschichtlicher Vernunft anbieten kann, eine Fortsetzung des aufklärerischen Denkens demnach.

Da die alten Zeiten, »wo das Wünschen noch geholfen hat«, wie die Gebrüder Grimm es in ihrem bekannten Märchen zu Beginn des 19. Jahrhunderts schrieben, vorüber sind, wenn es sie überhaupt je gegeben hat, wäre eine Bindung des demokratisch verhandelten Sollens an eine demokratisch definierte Vernunft erforderlich. Potenziell könnte die Programmatik des lebenslangen Lernens demnach ein Modell eines zivilisatorischen Projektes für plurale und demokratische Gesellschaften darstellen, setzt aber eine wesentliche Bedingung voraus. Nämlich einen *New Man* und nicht eine/n TrägerIn von *new clothes*, der/die sich als MitinhaberIn und GestalterIn einer *consciously learning society*

figuriert. Die grundlegende Antinomie dabei ist, dass der *New Man* als neue Figuration eines Subjekts Resultat und gleichzeitig auch Voraussetzung des Gelingens dieses Vorhabens ist.

