

Going Out With Strangers? – Genese und Erscheinungsform eines Diskurses

Das verzweifelt helle Bewußtsein, inmitten einer entscheidenden Krisis zu stehen, ist der Menschheit chronisch. Jede Zeit erscheint sich ausweglos neuzeitig.

WALTER BENJAMIN

PASSAGEN-WERK

In diesem Kapitel wird eine ideengeschichtliche Rekonstruktion lebenslangen Lernens vorgenommen und dessen Abbildung in den ExpertInnenpapieren und politischen Programmatiken von transnationalen und internationalen Organisationen chronologisch referiert. Darauf aufbauend wird den unterschiedlichen Begriffskonzepten und deren Extensionen, die in unterscheidbaren Phasen verlaufen sind, nachgegangen und werden Kontext und Vorgeschichte des LLL beleuchtet. Es kann gezeigt werden, dass sich die Begriffsentwicklung ausgehend von der Erwachsenenbildung auf alle organisierten und zunehmend auch nicht organisierten Lernabschnitte über die gesamte Lebensspanne ausdehnte und der formale Lernbegriff gegenüber dem Begriff education bzw. Bildung oder Erziehung eine Stärkung erfuhr. Eine Darstellung ausgewählter kritischer Positionen und Polemiken bildet den Abschluss.

Bezeichnenderweise im Rahmen einer innerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltung zu einem Textverarbeitungsprogramm stieß der Autor zu Beginn der 1990er Jahre erstmals auf das unaussprechliche Akronym WYSIWYG. Die EDV-gestützte Textierung und die grafische Darstellung auf Bildschirm und viel mehr noch bei einer Hard-copy waren zu jener Zeit – um es positiv zu formulieren – mit der einen oder anderen Abweichung verbunden. What-You-See-Is-What-You-Get (WYSIWYG) war daher ein klares Plus für das eine oder andere Softwareprodukt. Aktuell ist der WYSIWYG-Faktor für EditorInnen von Inter-

netseiten entscheidend geworden und steht für die Stimmigkeit von Konzept und Ergebnis.

Gebührt das geistige Eigentum an der Erfindung des Ausdrucks wohl Flip Wilson in einer der Ausgaben seiner Anfang der 1970er Jahre sehr erfolgreich landesweit laufenden Variety-Show des US-amerikanischen Senders NBC, so fand er rasch Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch weit über die EntwicklerIn-UserIn Schnittstelle hinaus, und zwar zumeist in einer persiflierenden Umkehr.

»But what you see is not necessarily what you get. Remember what your mother said about going out with strangers?« (Boshier, 1998, p. 4), schreibt der kanadische Erwachsenenbildner Roger Boshier fünfundzwanzig Jahre nach Erscheinen des sogenannten Faure-Berichts *Learning to be* in einer resigniert, resümierenden Auseinandersetzung mit dessen Wirkung und der Umsetzung der darin formulierten Anforderungen an Individuen, Organisationen und gesellschaftliche Institutionen. Und Boshier verknüpft seine Darstellung mit einem Bild, das für die meisten von uns mit einer stark emotionalen Kindheitserinnerung in Verbindung steht, nämlich der elterlichen Warnung vor fremden Erwachsenen (es war zumeist wohl ein Mann gemeint), die Kinder mit verlockenden Süßigkeiten oder auch anderen Versprechen vom geregelten Weg ab in unappetitliche oder gar existenziell gefährliche Situationen zu bringen versuchen. Nicht dass Boshier in Opposition zu den Befunden und Anliegen der frühen ProtagonistInnen der Idee lebenslanger Bildung stünde, nein, ganz im Gegenteil. Er spricht in pointierter Weise nur seine Verwunderung darüber aus, wie die im Faure-Bericht von einem AutorInnenkollektiv niedergelegte Sichtweise der Notwendigkeit von *lifelong education* von bestimmten gesellschaftlichen Kräften aufgegriffen und für deren eigene Zielsetzungen entfremdet worden sei. Konkret bezieht er sich – so seine polemische Ausdrucksweise – auf die politische Instrumentalisierung des Konzeptes für neo-liberales Denken und die neuen Rechten und spricht sogar von *hijacking*. Eine Sichtweise, die in gewissen kritischen Positionen zum lebenslangen Lernen bis heute aufgehoben ist und artikuliert wird. Die Frage, ob sich die Programmatik des lebenslangen Lernens tatsächlich in der Absicht der Realisierung einer angepassten pädagogischen Organisationsform erschöpft oder eine soziale Technologie für rezente gesellschaftliche Anforderungen darstellt oder ob diese weit darüber hinausgeht und in einen größeren *regulative discourse*, wie Basil Bernstein es nannte, globalisierter Prozesse eingebettet ist, ja diesen vielleicht gar wesentlich treibt oder trägt, wird zu untersuchen sein. Dies könnte einen Beitrag zur Klärung der Frage liefern, ob wir mit dem lebenslangen Lernen letztlich auch das bekommen, was wir sehen, zu sehen glauben, oder das Ergebnis überraschend sein könnte.

Wie es zu diesem vermeintlichen *hijacking* kam, welche Vorgeschichte, welche Wirkungen sich rund um den Bericht *Learning to be*, der unbestritten eines der Schlüsseldokumente in der zwischenzeitlich einsetzenden Entwicklung der rezenten Lifelong-Learning-Programmatik darstellt, ergaben, soll im Folgenden im Überblick entfaltet werden. Zuvor werden noch Kontext und Vorgeschichte der Konzepte aufgezeigt, denn sie waren immer Teil größerer Diskurse, nahmen Anleihen bei diesen oder waren Versuche einer programmatischen Bewältigung von krisenhaft erlebten Situationen. Anschließend werden ein Einblick in die aktuelle Programmatik insbesondere der transnationalen Politiken der Europäischen Union und der OECD gegeben sowie die doch weitreichenden konzeptiven Weichenstellungen aufgezeigt. Den Abschluss dieses Abschnittes bilden die kritischen Positionen zum Konzept und zu den vielfältigen Ansprüchen des lebenslangen Lernens.

KONTEXT UND VORGESCHICHTE

Gesellschaftlicher Kontext: 1950er bis 1970er Jahre

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges und bis in die 1970er Jahre hinein erfuhren insbesondere die industrialisierten Länder bzw. deren Volkswirtschaften wirtschaftliche, aber auch kulturelle Aufschwünge. Sichtbar und spürbar wurde dies an positiven Beschäftigungs- und Einkommensaussichten, verbesserten Chancen auf höhere Bildung sowie an zunehmend liberalisierten Lebensstilen. Dass es in diesen Jahren dennoch zu gesellschaftlichen Brüchen kam, belegen u.a. der Sputnikschock 1957 (vgl. Dickson, 2001; Divine, 1993), die proklamierte deutsche Bildungskatastrophe (vgl. Coombs, 1968; Dahrendorf, 1965; Picht, 1964) oder die StudentInnen- und BürgerInnenrechtsbewegungen um 1968. Noch deutlicher markierte die OPEC-Ölkrise des Jahres 1973 eine weltwirtschaftliche Zäsur, die eine anhaltende Verbesserung oder zumindest Stabilisierung des Erreichten nicht unproblematisch erscheinen ließ. Zum zweiten Mal in der Nachkriegszeit wurde in den 1970er Jahren zudem in manchen industrialisierten Volkswirtschaften die Jugendarbeitslosigkeit zu einem markanten Problem und dies vor der paradox anmutenden gesellschaftlichen Tatsache steigender Bildungsniveaus bei gleichzeitig sinkenden Geburtenzahlen.¹ Philip Hall Coombs wies 1967 im

1 Alle diese drei Indikatoren (Jugendarbeitslosigkeit, Bildungsniveau, Geburtenrate) sind bis heute für Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitiken relevant.

Rahmen der *International Conference on the World Crisis in Education*² auf die Paradoxie der Bildungsexpansion bei gleichzeitig steigendem *mismatch* von gesellschaftlichen Bedarfen und Qualifikationsangebot hin. Er sprach etwas aus, das sich seit den 1990er Jahren zumindest schlagwortartig bis heute – als *Lernen Lernen* oder Lernkompetenz – in den Papieren zum lebenslangen Lernen wiederfindet: »Es kann nicht mehr in erster Linie das Ziel sein, *Bildung* im klassischen Sinne zu vermitteln, sondern man muss vielmehr auf die Vermittlung von Lernfähigkeit überhaupt abstellen [...]« (Coombs, 1968, p. 128). Weg und Ergebnis schulischer Bildungsprozesse müsste es sein: »[...] selbständig zu lernen, so daß [...] später von sich aus neues Wissen und neue Fähigkeiten in effizienter Weise erw[or]ben« (ebd., p. 160) werden können. Vor diesem Hintergrund einer allgemeinen Infragestellung der Effizienz und Effektivität der (Berufs-)Bildungssysteme wurden durch eine Reihe von Berichten und Veröffentlichungen neue Ideen in die Bildungsplanung eingeführt, die einen Ausgangspunkt der aktuellen Diskussionen zum lebenslangen Lernen bildeten. Ab Mitte der 1970er Jahre wurden das Konzept und die damit verbundenen Ideen und Ansätze aber durch die wirtschaftliche Rezession und die Sparmaßnahmen im Bereich der öffentlichen Ausgaben zunächst von der Tagesordnung der internationalen politischen Gremien verdrängt, um in den 1990er Jahren als möglicher Ansatzpunkt zur Bewältigung eben dieser gesellschaftlichen Herausforderungen wiederzukehren. Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass bereits die aufklärerischen Utopien des 18. Jahrhunderts »öffentliche Bildung« als wesentlichen Modus sozialer Veränderung favorisierten, und so das »neue Paradigma des Lernens« (Oelkers, 1992, p. 14) grundgelegt worden sei. Und auch darauf, dass damit die Begriffe Erziehung und Bildung im gesellschaftlichen Entwicklungsdenken im Zusammenspiel von Einwirkung und Entwicklung von der individuellen Betrachtung auf die kollektive Ebene der Legitimation des sozialen Wandels gehoben wurden und damit als »pädagogische Rationalisierung« (ebd., p. 13) zu beschreiben wären.

In Zeiten knapper Ressourcen der öffentlichen Haushalte und sich zunehmend beschleunigender Entwicklungsgeschwindigkeit brauchte dieser pädagogisch gesteuerte oder begleitete Wandel jedoch ein Konzept, das nicht allein über die Institutionalisierung von Bildungsstätten realisiert werden konnte – die lernenden Individuen in immer komplexeren Lebenszusammenhängen rückten zunehmend ins Blickfeld.

2 Die Konferenz fand in Williamsburg, Virginia in den Vereinigten Staaten statt und wurde von dem seit 1963 bestehenden International Institute for Educational Planning (IIEP) der UNESCO organisiert. Coombs wurde 1968 von J.F. Kennedy für Fragen der Bildungsplanung und -forschung in dessen Kabinett berufen.

Gesellschaftlicher Kontext: 1970er Jahre bis heute

Für die rezenten Gesellschaften liegen vielfältige Zuschreibungen vor. Einige weisen einen rückwärts gerichteten Blick auf (postindustriell, postmodern), andere versuchen ein Merkmal, welches das Zusammenleben in neuer Weise oder zumindest dessen Intensität konstituiert, zu benennen. Diese Stilisierungen von Entwicklungsrichtungen wesentlicher institutioneller Instanzen und Bereiche dienen den theoretischen Sozialwissenschaften als Deutungsschemata von sozialem Wandel. Dessen ungeachtet werden die Begriffe Informationsgesellschaft, kognitive Gesellschaft (ein Begriff, den die EU prägte, mehr dazu weiter hinten) und zuletzt Wissensgesellschaft in den Beschreibungen der Ausgangssituation politisch-programmatischer Papiere zum lebenslangen Lernen als Sachverhalte benannt (in den 1970er Jahren) oder explizit als existenzielle Herausforderungen in einem globalen ökonomischen Wettbewerb angeführt (seit den 1990er Jahren), die es zu bewältigen gilt. Dabei wurden einerseits schon früh die wachsende Zahl und die unterschiedlichen Typen von Informations- oder WissensproduzentInnen herausgearbeitet (Janne, 1976, p. 170ff) – eine Einschätzung, die Hochschulen und andere wissenschaftliche Einrichtungen gar nicht gerne hören. Andererseits, und das bildet den wesentlichen Bezug zum lebenslangen Lernen, wurde betont, dass im Bereich der Bildungsplanung für aktuelle und künftige *Mitglieder* der Wissensgesellschaft entsprechende Vorsorge zu treffen ist, um im globalen Wettbewerb der Volkswirtschaften und Unternehmen nicht ins Hintertreffen zu geraten und um gleichzeitig die soziale Kohäsion aufrechtzuerhalten.

Insbesondere zu den Konzepten Postmoderne und Wissensgesellschaft liegen zwischenzeitlich umfassende Analysen und systematische Untersuchungen vor. Sie reichen von theoretischen und wissenssoziologischen Ansätzen bis hin zu detaillierten Diagnosen hinsichtlich der sich abzeichnenden Transformationen. Die Transformationsanalysen zu Arbeitswelt und Lohnarbeit liegen schon lange zurück.

In den 1940er Jahren untersuchte Peter F. Drucker Fragen des Managements von Organisationen und WissensarbeiterInnen und deren Handlungswissen in der späten Industriegesellschaft. Daniel Bell widmete sich ab den 1960er Jahren der Untersuchung der Überlagerung der Industriegesellschaften durch wissensbasierte Technologien, die wesentlich über den wirtschaftlichen Bereich hinaus bis hinein in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die Organisation von öffentlichen und privaten Dienstleistungen wirken. Chris Argyris und Donald A. Schön reflektierten Ende der 1970er Jahre über lernende Organisationen und Ulrich Beck proklamierte in den 1980er Jahren die Risikogesellschaft. Manuel Castells umfangreiche Arbeiten zum Informationszeitalter zu Beginn dieses Jahrtaus-

sends zeichneten den Weg der räumlichen Trennung von Firmensitzen und Arbeitsorten einerseits sowie der Etablierung von netzwerkartigen Arbeitsstrukturen andererseits. Zeitgleich mit Robert Castel arbeitete André Gorz heraus, dass Marx bereits 1858 explizit darauf hinwies, dass in kapitalistischen Gesellschaften Wissen nicht nur eine unmittelbare Produktivkraft (*capital fixe*) ist, sondern auch bestimmt ist, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Produktivkräfte (*capital circulant*) selbst zu leisten (vgl. Gorz, 2001). Arbeit, die in Arbeitszeit gemessen und auf Basis dieses Zeiteinsatzes entlohnt wird, »muss aufhören, die große Quelle des Reichtums zu sein«, schreibt Marx 1857/58 in den Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie (Marx, 1953, p. 593). Die Schöpfung von Reichtum, so seine Beurteilung, wird immer mehr »vom allgemeinen Stand der Wissenschaft und dem Fortschritt der Technologie« (ebd., p. 592) abhängen sowie von deren jeweiligen Anwendung und »[d]ie unmittelbare Arbeit und ihre Quantität [werden] als das bestimmende Prinzip der Produktion verschwinden« und sie werden »herabgesetzt als ein zwar unentbehrliches aber subalternes Moment (gegenüber der) allgemeinen wissenschaftlichen Arbeit« (ebd., p. 587). Der Produktionsprozess wird, so das Resümee von Marx, in Zukunft von seinem Wesen her nicht mehr als Arbeitsprozess zu begreifen sein. Wissen muss für ihn dabei aber jedenfalls in zweifacher Weise verstanden werden. Erstens als »das allgemeine gesellschaftliche Wissen, Knowledge« (ebd., p. 594). Bildungsstand der Bevölkerung würden wir heute wohl sagen, denn »[d]ie Natur baut keine Maschinen, keine Lokomotiven, Eisenbahnen, electric telegraphs, selfacting mules etc. Sie sind Produkte der menschlichen Industrie; natürliches Material, verwandelt in Organe des menschlichen Willens über die Natur oder seiner Betätigung in der Natur. Sie sind von der menschlichen Hand geschaffne Organe des menschlichen Hirns; vergegenständlichte Wissenskraft. Die Entwicklung des *capital fixe* zeigt an, bis zu welchem Grade das allgemeine gesellschaftliche Wissen, knowledge, zur unmittelbaren Produktivkraft geworden ist und daher die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebensprozesses selbst unter die Kontrolle des general intellect gekommen und ihm gemäß umgeschaffen sind. Bis zu welchem Grade die gesellschaftlichen Produktivkräfte produziert sind, nicht nur in der Form des Wissens, sondern als unmittelbare Organe der gesellschaftlichen Praxis; des realen Lebensprozesses.« (Ebd., p. 602) Zweitens ist in Erweiterung dieses kulturellen Wissensbegriffes Wissen für Marx auch die »Entwicklung der reichen Individualität«, einer Individualität, »die ebenso allseitig in ihrer Produktion als (in ihrer) Konsumtion ist und deren Arbeit daher auch nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der (freien persönlichen) Tätigkeit erscheint« (ebd., p. 231), einer Tätigkeit, die sich als Selbstzweck realisiert (vgl. Gorz, 2001). Wissen geht in dieser zweiten Form

deutlich über marktlich verwertbares Fachwissen (individuell und kollektiv) hinaus, aber gleichzeitig sind diese Tätigkeit und deren Produkte nicht kontextabhängig oder geschichtslos. Kultur realisiert sich in der Praxis der Individuen und deren Produkte. »Die Surplusarbeit der Masse hat aufgehört, Bedingung für die Entwicklung des allgemeinen Reichtums zu sein [...]«, schreibt Marx und weiter, dass der Mensch selbst (man himself) in seiner Entwicklungsfähigkeit und Bildbarkeit zum Kapital wird. Daher wäre für ihn »[d]ie freie Entwicklung der Individualitäten und [...] nicht das Reduzieren der notwendigen Arbeitszeit, um Surplusarbeit zu setzen, sondern überhaupt die Reduktion der notwendigen Arbeit der Gesellschaft zu einem Minimum, der dann die künstlerische, wissenschaftliche etc. Ausbildung der Individuen durch die für sie alle freigewordene Zeit und geschaffnen Mittel entspricht« (Marx, 1953, p. 601), wichtig. Gorz resümiert daran anschließend: »Zum Übergang in eine Wissensgesellschaft wird es erst kommen können, wenn die Gesellschaft Wissen nicht als Fachwissen behandelt, sondern als Komponente einer Kultur, in der die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und Beziehungen das entscheidende Ziel ist.« (Gorz, 2001, p. x)

Diese ökonomisch, kulturtheoretische Perspektive wurde in den historiografischen Analysen des lebenslangen Lernens bisher wenig berücksichtigt.

Lebenslanges Lernen in historiografischer Perspektive

Das Lernen über die Lebensspanne wurde weder stringent noch durchgängig historisch reflektiert. Dass die gesamte Lebensspanne Anlässe für individuelles Lernen bietet, ist jedenfalls keine Entdeckung des 20. Jahrhunderts. Wenngleich eine Rückverfolgung bis in die griechisch-römische Antike (Gerlach, 2000, p. 157; Hausmann, 1972, p. 15) und noch weiter zurück möglich sein soll, was hie und da Erwähnung findet, muss wohl einschränkend angemerkt werden, dass dies noch nicht umfassend belegt wurde. Eindeutige Hinweise auf geschichtliche Dokumente, die bewusst die gesamte Lebensspanne als für Lernprozesse relevant adressieren, gibt es durchaus (mehr dazu weiter hinten), gerieten aber entweder in Vergessenheit oder wurden aus anderen Gründen nicht oder kaum rezipiert. Um die rezente Diskussion nicht mit kulturgeschichtlichen Betrachtungen zu kontaminieren und um dem Vorwurf begegnen zu können, dass die Darstellung der Gewährsautoren wenig konsistent oder genealogisch unschlüssig ist, wurde von BildungswissenschaftlerInnen sogar vorgeschlagen, lebenslanges Lernen als soziologisches Phänomen von den anthropologischen oder theologischen Ideen der Engführung von Leben und Lernen zu separieren. Damit würde

eine präzisere Analyse der Begrifflichkeit befördert und der Untersuchungsrahmen klarer abgesteckt werden (vgl. Lindgren, 2002).

Dieser Zugriff auf die Thematik scheint für eine sozialwissenschaftlich-historische Forschungsstrategie des Diskurses sinnvoll. Insofern kann der konsequente Weg, durch historiografische Einzeluntersuchungen Evidenzen zu schaffen, die auch späteren Analysen Material bieten, nur begrüßt werden. Die Grundfrage an dieser Stelle ist, wo sich ideengeschichtliche Positionen finden, die Lernen als lebenslange Aufgabe (eventuell auch als Bildungsprozess) ausweisen und nicht nur begriffliche Deutungsspielräume nachträglich so titulieren werden (Ledl, 2006, p. 48f).

Unbestritten kann die Darstellung des Verlaufs von ideengeschichtlichen Entwicklungen über die Jahrhunderte hinweg nur Stückwerk bleiben. Einerseits aufgrund der Materialfülle, andererseits weil diese Ideengeschichte kein linearer Prozess ist, den es zu entdecken und aufzuzeigen gilt. Die unzähligen Sackgasen, Brüche sowie die Kontingenz der Entwicklungen ließen dies niemals konsistent und abschließend zu. Die Nachverfolgung der genealogischen Wirksamkeit stellt deshalb eine weitere nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Wenn jedoch, wie es in der gegenständlichen Arbeit beabsichtigt ist, ideengeschichtliche Dimensionen aus einem anderen Blickwinkel befragt werden sollen, nämlich demjenigen, ob und inwiefern uns bisheriges Denken und Schreiben zu den entsprechenden Phänomenen helfen können, ein klareres Bild der Konsequenzen der Programmatik lebenslangen Lernens für all jene, die davon betroffen sind, zu erhalten, kann ein zu rigides Begriffsverständnis nicht zum Erfolg führen. Ungeachtet dieser Problematiken hat ein gewisser Wettlauf um die ideengeschichtliche Elternschaft des lebenslangen Lernens eingesetzt und die Befunde, wer, wann, wo schon etwas Substanzielles dazu gedacht oder gesagt hätte, verdichten sich zunehmend und lassen immer weiter zurück in die Geistes- und Kulturgeschichte blicken.

Die kulturhistorisch am weitesten zurückreichende Einbettung für die Idee des lebenslangen Lernens als benanntes Phänomen hat bisher Israel M. Goldman vorgelegt. Lebenslanges Lernen wird von ihm als kulturelles Phänomen in den Kontext gottesdienstlicher Ordnung judaistischer Lebensführung gestellt. Insbesondere seit der im babylonischen Exil im 7. vorchristlichen Jahrhundert eintretenden Synagogenentstehung und der wiederkehrenden Beschäftigung mit den heiligen Texten sieht er ein dem alltäglichen privaten und öffentlichen Leben inhärentes anhaltendes Studium, das durch die später entstehenden Thora-Texte einen zusätzlichen Impuls erhält (vgl. Goldman, 1975). In einem verwandten thematischen Bereich, was die Anlässe oder Motive betrifft, wurden in detailhaften Quellstudien explizite Bezüge zu lebenslangem Lernen als Auftrag an die

Christenmenschen aus dem reformatorischen Verständnis Luthers herausgearbeitet (vgl. Ledl, 2006).³ Für die selbe Epoche wurde auch gezeigt, dass lebenslanges Lernen eben kein politisch-ökonomisches Phänomen biografischer Anpassung an brüchig gewordene Berufskarrieren des 20. Jahrhunderts ist, sondern als eine geschichtliche »Theorie der menschlichen Erfahrung« betrachtet werden könne (siehe Casale, Oelkers, & Tröhler, 2004). Die AutorInnen skizzieren Lernen als ständige, alternativlose »intelligente Anpassung« (ebd., p. 22) und belegen dies exemplarisch anhand von Beispielen aus dem 16. Jahrhundert: einer Gelehrtenbiografie, der Frauenerziehung in der Renaissance sowie einer aristokratischen Schrift. »Die Verknüpfung persönlicher Erfahrungen zu einer Biografie« (ebd.) wird dort als zugrunde liegender Modus der Bewältigung wechselhafter Herausforderungen individueller Leben durch Lernen beschrieben.

Entstehungsgeschichtlich folgt die lange verschollene *Pampaidea* von Johann Amos Comenius, die, obwohl im 17. Jahrhundert verfasst, erst 1935 als Handschrift in das kollektive Bewusstsein geriet und 1957 erstmals verlegt wurde. In dieser betont und fordert Comenius die allumfassende Schulung des Menschen in jeder Lebensspanne und somit auch die Ausgestaltung der zu didaktisierenden Lebensphasen bis zum Tode hin (von der Wiege bis zur Bahre, wie es auch im Jahr 2000 im Memorandum zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission wörtlich seinen Niederschlag findet). Zudem verbindet er die Ebene der Pädagogik mit jener der Politik, indem er die politischen Dimensionen dieser Gestaltungsprozesse thematisiert. Aus dem 18. Jahrhundert ist ein Bericht des Marquis de Condorcets überliefert, in dem der Mathematiker, Philosoph und Aufklärer öffentlich finanzierte Bildungseinrichtungen auch für das Erwachsenenalter fordert und als Teil aufgeklärter Bildungspolitik wertet. Er befindet sich hier im Einklang mit englischen Aufklärern, aber auch mit deutschen Philanthropen. Letztere hatten, wie Heinrich Kanz (1975) ausführt, einen erheblichen ideellen Anteil daran, dass in der Aufklärung zunehmend Stimmen laut wurden, die insbesondere eine systematische Weiterbildung von ErzieherInnen forderten. Im 19. Jahrhundert diskutierten nicht in einer der europäischen Metropolen, sondern in einem intellektuellen Zentrum der Neuen Welt VertreterInnen des amerikanischen Transzendentalismus das wachsende Phänomen der Pädagogisierung als Zeiterscheinung der aufkeimenden Industrialisierung (vgl. Schlicht, 1977, p. 48), der sich die intelligible Weltinterpretation offenbar nicht mehr entziehen konnte. Verbunden mit einer unübersehbar ausgeprägten institutionenkritischen Perspektive – auch wenn Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Emily

3 Auf Andreas Ledls Fundstellen zum »lernen, solange wir leben« aus den Jahren 1526 oder 1530 und weiteren Befunden zu Luther wird weiter hinten noch einzugehen sein.

Dickinson, Margaret Fuller oder Amos Bronson Alcott selbst schriftstellerisch an Hochschulen, Einrichtungen des amerikanischen *lyceum-movements* (vgl. etwa Powell, 1895) und anderen Bildungseinrichtungen tätig waren –, legte der Transzendentalismus die Grundlagen für eine stark dem konkreten individuellen sowie dem faktischen sozialen Leben zugewandte Bildungskonzeption. Diese inthronisierte in – zeitweise pathetisch – literarischer Ausprägung das gesamte Universum als rückbezügliche Erziehungsinstanz. So beschreibt etwa William Channing in seinen *Remarks on Education* das Gesamthafte der Erziehung als »[...] infinite school. The universe is charged with the office of its education.« (Channing, 1840, p. 386). Und Charles Follen spricht in seinen *Lectures on Moral Philosophy* von der Intension der konzertierten, weitreichenden »perfection throughout the universe«. (Follen, 1841-1842, p. 256f) All dies erfolgte in strikter Opposition zu der zu jener Zeit in *New England* verbreiteten naturalistisch-materiellen Erziehungsphilosophie (stark motiviert durch John Lockes Tabula rasa-Verständnis des menschlichen Verstandes), die den TranszendentalistInnen nicht oder nicht deutlich genug zwischen »the natural and the spiritual« (McCuskey, 1969, p. 70) unterschied. Darüber hinaus wurden seitens des Transzendentalismus bereits im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts Erziehungsbereiche diskursiv aufgegriffen, die in der rezenten Diskussion des lebenslangen Lernens vermeintlich neu hinzutraten. So wurde schon damals die Bedeutung der frühkindlichen, vorschulischen Bildung (infant schools) thematisiert und wurden Initiativen gesetzt, die zur nachhaltigen Vermeidung von Benachteiligung beitragen sollten und als Grundlage der Möglichkeit der Durchsetzung individueller Rechte erkannt wurden (Wightman, 1860, p. 124f).

Folgend sollen zwei Berichte referiert werden, die als Vorboten oder Vorläufer für den aktuellen Diskurs gehandelt werden können.

Vorboten und Vorläufer der Programmatik

Ein – im deutschsprachigen Raum – bisher wenig beachtetes Dokument im Zusammenhang mit der Entstehung der Programmatik des lebenslangen Lernens ist der Bericht des Erwachsenenbildungskomitees des britischen Ministeriums für Wiederaufbau aus dem Jahr 1919, das als Schreiben an den zuständigen Minister sowie den Ministerpräsidenten abgefasst ist. In der Einleitung des Vorsitzenden des Komitees (das von der englischen Regierung aus achtzehn Fachleuten zusammengesetzt wurde) wird ein klarer Zusammenhang zwischen dem Bildungsverständnis und den militärischen Erfolgen bzw. Niederlagen von Deutschland und England hergestellt. Das stark an Idealen ausgerichtete Bildungsverständnis des Preußentums (Prussianism) soll, so wird es in dem Schreiben formuliert, we-

sentlichen Anteil an den deutschen Kriegserfolgen über England in den Jahren 1864, 1866 und 1870 gehabt haben. Wenngleich diese Ideale als eng und nationalistisch eingestuft werden und der individuellen Freiheit im eigenen Staatsverständnis weiterhin hoher Rang eingeräumt werden soll, weist der Schreiber doch deutlich darauf hin, dass man die *besten Lektionen* noch immer vom Feind lernen könne. Und diese Lektion – die kriegerischen Auseinandersetzungen des Ersten Weltkrieges waren gerade überwunden – lag im Erkennen des Erfordernisses einer erheblich besser gebildeten englischen Bevölkerung.

In der Einleitung zu einem 1980 erschienenen Nachdruck des Berichts schreibt der Herausgeber Harold Wiltshire von dem Bildungsoptimismus, der dem gesamten Dokument abzulesen wäre.⁴ Es sei überraschend klar und programmatisch. Aus heutiger Sicht ist auffällig, dass in einer Zeit des nationalen Wiederaufbaus und einer angezeigten Nachqualifizierung von Kriegsheimkehrern Bildungsinhalte betont wurden, die damit vordergründig wenig zu tun hatten. So bildet der im Bericht festgestellte Bildungsbedarf einen starken Kontrast zu der vielleicht auf der Hand liegenden beruflichen und technischen Bildung und weist nach intensiver Diskussion auf den besonderen Bedarf an »citizenship«, »literature and drama« oder »natural sciences« hin (Jennings, 1980, p. 169) und darauf, »that adult education must not be regarded as a luxury [...] but [...] is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong.« (Ebd., p. 5).

Bernard Jennings Analyse (1980) der zeitgenössischen Rezeption des Berichtes ist ernüchternd. Die Tagespresse diskutierte die voraussichtliche Verteilung der vorgesehenen zusätzlichen finanziellen Mittel und benannte die vermeintlichen institutionellen Gewinner und Verlierer. Dass der Bericht eine zentrale Referenz für Yeaxlee darstellte (Yeaxlee, 1921, p. 24f; 1929), der eines der Mitglieder des Komitees gewesen war, findet in Jennings Analyse keine Erwähnung bzw. Beachtung. Von Yeaxlee stammt jedenfalls die erste bislang bekannte Veröffentlichung mit dem programmatischen Kurztitel *Lifelong Education* (1929), wenngleich der Untertitel *A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement* den Schwerpunkt auf das Lernen Erwachsener legt. Yeaxlees Darstellung birgt bei näherem Hinsehen die eine oder andere Überras-

4 Welche Ernüchterung ereilt die Spätgeborenen bezüglich der Hoffnung, dass das Ende des Weltkrieges einen Neubeginn in Europa bedeuten wird. Sie hat sich in keinsten Weise erfüllt und der Kontinent und die gesamte Welt sind noch weiter in kriegerische Auseinandersetzungen gerissen worden.

schung⁵, denn das Buch erschöpft sich in keinsten Weise in der Deskription der damaligen Praxis der Erwachsenenbildung oder in der Listung von Forderungen für eine bessere gegenwärtige oder künftige Bildungsorganisation. Vielmehr liest es sich wie ein Versuch, die Idee lebenslangen Lernens in einen rezenten kultur- und geistesgeschichtlichen Kontext zu stellen. Einige exemplarische Kapitelbezeichnungen mögen als Beleg dafür dienen: *On Growing and its Consequences, Learning from Life, Prophets and Pioneers in the nineteenth Century*. Noch spannender wird es, betrachtet man die Denker und Autoren, die von Yeaxlee hinsichtlich der von ihm im Buch gestellten Fragen ins Feld geführt werden: Bertrand Russel, George Santayana, William James, John Dewey, Oswald Spengler u.v.m.

Yeaxlee studierte Theologie in Oxford, wurde zum Geistlichen in der anglikanischen Kirche ordiniert und arbeitete einige Zeit für die London Missionary Society, bevor er in die Young Men's Christian Association (YMCA) in London wechselte und dort unter anderem Bildungsprogramme für Soldaten des Ersten Weltkrieges und für Kriegsheimkehrer organisierte (vgl. Marriott, 2004). Er selbst verstand sich als Erwachsenenbildner. Beachtlich erscheint jedenfalls, dass die Begrifflichkeit *lifelong education* im Rahmen eines interdisziplinären Diskurses an der Universität Oxford entstanden ist. So berichtet Yeaxlee: »[s]ome of us find it easier to pursue such education for ourselves, by means of books, music, social and intellectual contacts, travel, and so forth, while others need or prefer the more formal and also the more co-operative methods of the lecture-hall and the class-room. But this affords no evidence that any particular section of the population requires education less, or desires it more, than any other. If in our last chapter we have established anything at all, it is that the very nature of human life creates both the hunger and the necessity for what Professor Soddy has called *Lifelong education*.« (Yeaxlee, 1929, p. 27)⁶

Seine Sichtweise verknüpft Yeaxlee explizit mit den pragmatistischen Konzepten von James und Dewey sowie mit den biologischen Entwicklungsgedanken von Charles Darwin, ohne die damals noch recht kontrovers diskutierten Mechanismen, die diesen Entwicklungsprozess prägen, auch nur anzudeuten. Die Entwicklungsatsache als Hintergrund eines *growth*-Konzeptes verstehend, argumentiert er, Dewey ins Treffen führend: »Normal child and normal adult alike are engaged in growing. The difference [...] is [...] between the modes of growth appropriate to different conditions.« (Dewey, MW 9, p. 55) Die Aufgabe

5 Es mag auch überraschen, dass in Österreich hiervon kein einziges Exemplar in einer öffentlichen Bibliothek verfügbar ist.

6 Frederick Soddy war Physiker in Oxford und ein späterer Nobelpreisträger.

der professionellen BegleiterInnen eines solchen Entwicklungsprozesses sieht Yeaxlee in einer Unterstützung der Selbstkultur durch einen lebenslang anhaltenden Lernprozess: »And so far as we are concerned with the education of other people we shall think only of interpreting the potential lifelong student to himself, of opening his eyes to the real nature of his craving, of helping him to find the ways in which through educational pursuits he may satisfy it.« (Yeaxlee, 1929, p. 36f). Und in Anklängen an das Konzept von Selbstsorge schreibt er: »We begin to seek quality in living-more life and fuller.« (Ebd., p. 23) Dieses individuelle Entwicklungsdenken gewinnt bei Yeaxlee eine durchaus transzendente Dimension: »Since growth is characteristic of life, education is all one with growth; it has no end beyond life itself.« (Ebd., p. 38)

Im Abschlusskapitel von *Lifelong Education* nimmt er Bezug auf H.G. Wells (1926) erschienenen Roman *The World of William Clissold*.⁷ *Clissold* ist darin ein reflektierter Mensch, der seine persönlichen Bedürfnisse und Gedanken zugunsten einer Menschheit zurückstellt, die früher, später (oder aber vielleicht auch nie) eine Weltrepublik (*world republic*) etablieren wird. Im §17 des fünften Buches mit dem Titel *Fully Adult* stellt die junge Clementia die Frage, warum Clissold sich – durchaus unter Selbstverzicht – für eine bessere Welt engagiert, die er womöglich nie erleben wird. Darauf antwortet der Protagonist: »I have become fully adult in a world in which as yet most human beings do not press on to a complete realisation of their adult possibilities.« (Wells, 1926, p. 744)⁸. *Fully Adult* nennt nun Yeaxlee auch sein Abschlusskapitel und weist mit Bezugnahme auf Wells auf den integralen Zusammenhang von individueller und kollektiver Entwicklung hin: »The attainment of the World Republic and the attainment of the fully adult life are the general and the particular aspects of one and the same reality. Each conditions the other.« (Ebd., p. 747) Dass diese Sichtweise eng mit einem Reifekonzept und einem Verständnis von Selbstkultur in einem gesellschaftlichen Kontext verknüpft ist, zeigt an, dass bei allem progressiven Kulturverständnis darin dennoch ein teleologisches Denken von Bildungsprozessen aufgehoben ist. »We shall be man in common and immortal in common, and each one of us will develop his own individuality to the utmost, no longer as a separated and conflicting being but as a part and contribution to one continuing whole.« (Ebd., p. 749) Diese Transzendentalität und die Attitüde der Selbstaufopferung im Sinne des Aufgehens in einem gemeinsamen Ganzen (whole-

7 Kryptisch wurde dem Roman der Aphorismus πάντα βεῖ gleichsam als Untertitel hinzugefügt.

8 Die Zitate wurden nicht dem Yeaxlee-Text selbst entnommen, sondern den Originalen von H.G. Wells und J. Dewey, da bei den Yeaxlee Ungenauigkeiten bestehen.

ness) sprachen Reverent Yeaxlee offenbar an und er betont: »[...] experience, wisdom, harmony, the giving of self in service [...] are meaningless apart from the growth and the activities of the individual personality. They are impossible unless that personality is in perpetual living relationship to the whole - the whole truth and the whole life, immediate reality and ultimate.« Sowie weiters: »[t]he aim, then, is a philosophy and a way of living, an insight and a joyous purpose, with same power of achieving it.« (Yeaxlee, 1929, p. 165) Den Abschluss von *Lifelong Education* bildet ein doch recht pathetisches Zitat des pazifistischen Literaten und Herausgebers⁹ John Middleton Murry aus seiner 1928 erschienenen Essay Sammlung *Things to Come*: »And to this completeness in the man, which is his soul, there corresponds a completeness and harmony of the world of his experience; is also, without abstraction or denial of any of its elements, suffers a like Transformation and becomes organic, harmonious – it becomes God.« (zit. nach ebd., p. 166)

Der Entwicklungsgedanke im Zusammenhang mit Lifelong education wird damit bereits von Yeaxlee in einen dreifachen Kontext gestellt, nämlich den biologischen, den individuellen sowie den kulturellen bzw. gesellschaftlichen. Dies werden wir in den Dokumenten der transnationalen Organisationen, insbesondere in jenen, die um 1970 veröffentlicht wurden, wieder entdecken können. In weiterer Folge der Abhandlung wird ersichtlich werden, dass die Weltrepublik von H.G. Wells nicht die einzige bedeutsame Utopie bleiben wird, wenngleich das zweite Beispiel nicht gleich auf eine globale Republik, sondern *nur* auf eine Provinz abstellt, nämlich eine pädagogische.

SCHLÜSSELORGANISATIONEN UND -DOKUMENTE – EIN ÜBERBLICK

Im Folgenden wird ein Überblick über Schlüsseldokumente gegeben, die in der Regel Berichte von ExpertInnenkommissionen sind oder politisch verhandelte Dokumente darstellen. Aufgrund der Entstehungszusammenhänge dieser Dokumente kann davon ausgegangen werden, dass diese einen Konsens bzw. eine konsolidierte Meinung beschreiben und deutlich divergierende Einzelmeinungen darin nicht aufgenommen wurden. Wesentlich sind in diesem Zusammenhang die vier transnationalen Organisationen *UNESCO* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, deutsch Organisation der Vereinten Natio-

9 Unter anderem war er Verleger der Arbeiten von T.S. Eliot, Virginia Woolf und Aldous Huxley.

nen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur), *OECD* (Organisation for Economic Co-operation and Development, deutsch Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sowie der *Europarat* und in den letzten Jahren verstärkt die *Europäische Union* (EU) mit ihren Organen (Rat, Parlament und Kommission), die politische Programmatiken bzw. ExpertInnenpapiere vorgelegt haben und weiter vorlegen. Die zunächst verwirrende Begriffsvielfalt (*éducation permanente*, *lifelong education*, *recurrent education* und *lifelong learning*, um nur die Bedeutendsten zu nennen), mit der über die Zeit betrachtet in diesen Dokumenten operiert wurde und wird, soll in einem anschließenden Abschnitt zum Gegenstand gemacht werden.

Ein Großteil der Berichte wurde rund um das Jahr 1970 veröffentlicht. Mitte der 1990er Jahre kam es zu einer weiteren Publikationswelle, die bis heute andauert. Seit diesem Zeitpunkt steht das Thema *lebenslanges Lernen* in den bildungsplanerischen Dokumenten und den international vergleichenden Analysen sowohl in der Wirtschaftspolitik als auch der Beschäftigungspolitik hoch im Kurs und findet sich nunmehr in den allermeisten zentralen Dokumenten auf Europäischer sowie auch zunehmend auf nationaler Ebene.

Französische Arbeiterbildung als *role model*

1962 wird erstmals nachweislich in der politischen Agenda der internationalen Organisationen *lifelong education* als Thema geführt. Im Rahmen der damaligen UNESCO-Konferenz in Hamburg findet sich der Hinweis, dass das von der Pariser Zentrale eingesetzte Committee (International Committee for the Advancement of Adult Education) die Forderung »lifelong education for all« thematisieren würde (Hausmann, 1972, p. 17). Von da an war in den Arbeitspapieren bis hin zur Beschlussfassung der 15. Generalkonferenz der UNESCO im Herbst 1968 und im Arbeitsprogramm für das Internationale Jahr der Erziehung 1970 der sogenannten *éducation permanente* als einem von zwölf Vorhaben prioritärer Stellenwert eingeräumt worden.

Davor hatte schon Bertrand Schwartz als Direktor des *Institut National pour la Formation des Adultes* (INFA) in Frankreich für den damaligen französischen Bildungsminister Edgar Faure an Projekten und Systementwicklungen gearbeitet und sein Bildungszentrum zu einem »Mekka der *éducation permanente*« (ebd., p. 19) gemacht. Der Ausdruck *éducation permanente* wird dem Wirtschaftswissenschaftler Jean Fourastié zugeschrieben, der im Zusammenhang mit wirtschaftlichem Strukturwandel lernspezifische Anpassungsleistungen benannt hatte (Fourastié, 1954). Das neue Begriffspaar wollte die Notwendigkeit der bildungsorganisatorischen Anpassung an den technisch-naturwissenschaftlichen Fort-

schritt bei gleichzeitiger Bekämpfung von Repressionen in der zunehmend als divers wahrgenommenen Gesellschaft verbinden. Als Vorbild wurde von Fourastié hierfür die ArbeiterInnenbildung herangezogen und wurden unter Mitwirkung der französischen Bildungssoziologie Identitätskonzepte und gesellschaftliche Differenzierung verhandelt (siehe Dewe & Weber, 2007, p. 59f). 1970 legte sodann Paul Lengrand als damaliger Verantwortlicher in der UNESCO-Abteilung Erwachsenenbildung im Rahmen der UNESCO-Konferenz den Bericht *An introduction to lifelong learning* vor. Er hatte zuvor als Leiter eines Arbeiterbildungsheimes in Grenoble und viele Jahre als Experte in der Pariser Erziehungsabteilung der UNESCO bildungspraktisch und konzeptiv gearbeitet.

Anschließend an diese Konferenz richtete die UNESCO eine internationale Kommission zur Bildungsentwicklung ein, der sieben internationale ExpertInnen unter dem Vorsitz von Faure angehörten. Auftrag der Kommission war es, eine international vergleichende Analyse zu Perspektiven der Bildung sowie deren künftigen Organisation vorzunehmen. Der 1972 hierzu veröffentlichte Bericht *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Faure et al., 1972) betont das Recht und den Bedarf jedes Menschen, sein ganzes Leben lang lernen zu können. Als zentralen Gegenstand seiner Analyse beschreibt der Bericht »the concept of a consciously learning society« (ebd., p. 5). Auffallend ist, dass viele Themen des Berichts den Diskurs bis heute prägen, aber erst in den letzten Jahren intensiver aufgegriffen wurden. Beispielhaft seien Bezüge zu den Neurowissenschaften genannt, Anforderungen hinsichtlich individualisierten Unterrichts oder Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang.

A new man for a new world! – Globale Kulturkonzepte

Der Zugriff auf die Thematiken Erziehung (education) und Gesellschaft erfolgt im *Faure-Bericht*, wie er in Folge oft bezeichnet wurde und wird, aus einem deutlich idealisierenden Globalisierungsverständnis heraus.¹⁰ Seine Begründung

10 Der aus heutiger Perspektive für die rezenten europäischen Politikdokumente im Allgemeinen erfreuliche Zugang, auch die Erfahrungen der übrigen Weltregionen in die Konzeption einzubeziehen, wird von einem Verständnis überlagert, das als ein eine Welt-eine Kultur-eine Gesellschaft-eine Erziehung-Zugang beschrieben wurde (vgl. Gerlach, 2000, p. 42f). In einer Veröffentlichung der Mitteilung der Europäischen Union zur Schaffung eines Europäischen Raums des Lebenslangen Lernens reduziert sich diese Bezugnahme auf ein chinesisches Sprichwort von Guanzi um 645 v. Chr.:

findet dieser Zugang wesentlich in einer biologisch-anthropologischen Fassung der Ausgangslage, einer historisierenden Beschreibung der aktuellen Gegebenheiten sowie einem deutlich positivistisch geprägten Wissenschaftsverständnis, das sich selbst als humanistisch bezeichnet, dem *scientific humanism* (Gerlach, 2000, p. 146f). Die Leistung des Berichts liegt bis heute unbestritten in der Bündelung und Internationalisierung des Gesamtdiskurses, wengleich die zumeist formelhaften, programmatischen Aussagen keiner weitergehenden Analyse unterzogen wurden und vielfach appellhaften Charakter annahmen. »A new man for a new world!« (Faure et al., 1972, p. 153), rufen die AutorInnen des Berichts dem/der LeserIn zu. In Anlehnung an den Befund *der Wissenschaft*, dass der Mensch biologisch unfertig (biologically unfinished) wäre, wird das Lernen als *conditio humana* für das Überleben und die Weiterentwicklung des Individuums und der Menschheit insgesamt benannt. Man könnte Herder oder Arnold Gehlen heraushören, die Autoren berufen sich jedoch auf andere Gewährsautoren wie Albert Einstein, Aldous Huxley, Erich Fromm oder Lenin. So etwa auf das Fromm-Zitat »The individual's entire life is nothing but of giving birth to himself; in truth we are only fully born when we die.« (zit. nach Faure et al., 1972, p. 158 (FN))

Diese Orientierung am anhaltenden Lernen soll und kann, wie es im Faure-Bericht heißt, nur mit einem veränderten Bildungsideal erreicht werden, das nicht einen *divided man*, sondern einen *complete man* adressiert. Der Mensch wäre in sich vielfältig (*many-sided*). Dies betrifft die physischen, intellektuellen, emotionalen sowie ethischen Dimensionen der menschlichen Verfasstheit wie auch die je persönliche Individualität. Diese Ausführung überrascht insofern, als es genau jene Worte waren, die Yeaxlee vierzig Jahre zuvor unter Berufung auf William James wählte: »[...] every human being is so many-sided; each of us; William James said, is really several selves in one.« (Yeaxlee, 1929, p. 13). Die gesellschaftlichen Kapazitäten würden – ohne die Herausforderungen dabei zu leugnen –, so im Faure-Bericht weiter, bereits ausreichen »[...] to help man to fulfil himself in every possible way – as agent of development and change, promoter of democracy, citizen of the world, author of his own fulfilment – and to find his path through reality towards the ideal of the complete man.« (Faure et al., 1972, p. 158) Diese Betrachtungen werden – wengleich im Wissen, in der Umsetzung immer hinter den konzeptiven Ansprüchen zurückzubleiben – beruhigt formuliert, glaubt man sich doch in guter Gesellschaft mit nahezu allen Theoretikern und Visionären von Bildung.

»Willst du ein Jahr wirken, so säe Korn. Willst du zehn Jahre wirken, so pflanze einen Baum. Willst du hundert Jahre wirken, so erziehe einen Menschen.«

Über kurz oder lang würde dies veränderte Bildungsideal insgesamt zu einer positiven Entwicklung der Menschheit führen. In diesem Zusammenhang wird von den AutorInnen des Faure-Berichts eine evolutionäre Perspektive eingenommen, die in einer, man kann es nicht anders sagen, *Allmächtsphantasie* die Wirksamkeit des Menschen beschreibt: »And it is a fact that man today is beginning to be able to control the processes of nature and take responsibility for them, thanks to his knowledge and mastery of scientific laws.« (Ebd., p. 154) In der Fußnote zu der Textstelle wird gar Aldous Huxley zitiert, der dem Menschen die Führungsrolle des globalen Evolutionsprozesses zuweist und diese sogleich mit Lenkung und Verbesserung in Verbindung bringt.

Den AutorInnen von *Learning to Be* war bei allem optimistischen Zukunftsdenken klar, dass Schulen und Hochschulen aus zwei Gründen nicht die alleinigen Träger dieser Gesamtentwicklung hin zu einer *learning society* sein würden. Einerseits weil dies unter der Bedingung begrenzter finanzieller Ressourcen nicht zu leisten wäre, andererseits aus einem inhaltlichen Motiv heraus: Bildung solle nicht als Dienstleistung oder Geschenk figuriert werden, weil sonst die Lernenden zu rasch zu AdressatInnen der pädagogischen Vermittlung werden würden und nicht mehr Akteure des Wissenserwerbs wären. Unter Berufung auf Plutarch wurde von den AutorInnen auch die Rolle des Lehrens insgesamt problematisiert. Die Polis, die Stadt als Manifestation von Kultur, bilde die ideale *paidea*. Etwas verstohlen wurde angemerkt, dass dies nicht heißen kann, eine durch Sklaverei zur Muße gelangte aristokratische Gesellschaft zu protegieren. Die zunehmende Automatisierung würde früher oder später ein ähnliches Ausmaß an Freizeit für alle hervorbringen können.

Die bestehenden Systeme der Bildung in einem statischen, nicht evolutionären Verständnis (ebd., p. 161) seien vor dem Hintergrund der zunehmenden Beschleunigung des Wissenszuwachses (ebd., pp. 40, 87, 88) und der Notwendigkeit eines Bildungsverständnisses, das den ganzen Menschen über die gesamte Lebensspanne im Auge hat, keine Garanten mehr für die Erreichung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Die Idee der lebenslangen Bildung wäre, so der Faure-Bericht weiter, der Eckstein der Etablierung einer lernenden Gesellschaft (ebd., p. 181).

Alternanz von Bildung und Arbeitswelt

Zeitnah, nämlich 1973 veröffentlichte die OECD den Bericht *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, der die Funktion und Aufgabenstellung von Bildungssystemen und deren Teile fokussierter diskutierte (OECD/CERI, 1973). Konkret wurde der Frage nachgegangen, wie schulische Bildungsphasen

und Weiterbildungsphasen gestaltet werden können, dass sie neben inhaltlichen Innovationen allein schon durch die Alternanz von Schulung und Arbeit den Lernenden eine höhere gesellschaftliche Zugewandtheit ermöglichen und eine an der realen Arbeitswelt orientierte Ausprägung finden. Darin spiegelte sich nicht zuletzt der Gesamtauftrag der Organisation selbst im Sinne der Wirtschaftskooperation wider. Die Rolle systematischer Bildungsprozesse wird ergänzt, aber nicht abgelöst. Lernen – so lässt sich erkennen – verbindet wechselnde Phasen von Bildung und Arbeit. Der Ausgestaltung, Organisation und Finanzierung von Erwachsenenbildung wird besonderes Augenmerk geschenkt.

Learning setzt sich durch – Wiederaufnahme des Diskurses

Auch wenn die Resolution des Europarats *Present trends in educational reform and further prospects with a view to permanent education* (Council of Europe, 1971) zum Zeitpunkt seines Erscheinens nur wenig Aufmerksamkeit erhielt, wuchs die Bedeutung dieses Beitrags der Europäischen Union korrelierend zu ihrer zunehmenden Zahl an Mitgliedstaaten in Folge beträchtlich. Mitte der 1990er Jahren nahmen EU, UNESCO und die OECD den Diskurs rund um lebenslanges Lernen neuerlich auf und publizierten eine Fülle an Dokumenten. Das von der Europäischen Kommission ausgerufene *Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens* 1996 wurde maßgeblich von zwei Weißbüchern geprägt und begleitet. Von dem 1994 veröffentlichten Bericht *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert* sowie von dem nur ein Jahr später publizierten Bericht *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (vgl. EK, 1995), welcher übrigens von einem Zitat von Condorcet eingeleitet wird, wie bereits erwähnt wurde. Beide Weißbücher beinhalten Bestandsaufnahmen, die sich den Herausforderungen der Informationsgesellschaft, der Globalisierung der Wirtschaft sowie der wissenschaftlich-technischen Zivilisation stellen und leiten zu konkreten Aktionslinien und Zielen gemeinsamer Politiken der Mitgliedstaaten über.

Da beide Berichte von der Europäischen Kommission als zentrales operatives Organ der Union herausgegeben wurden, markieren sie damit auch den Beginn einer Gemeinschaftspolitik zum lebenslangen Lernen. Im Weißbuch *Lehren und Lernen* wurde – wie schon im Untertitel ersichtlich – der Begriff der kognitiven Gesellschaft eingeführt und geprägt.¹¹ Wichtig für das Verständnis

11 Im Weißbuch *Lehren und Lernen* wird auch der Begriff der *Employability* eingeführt. Dieser Ausdruck wurde zumindest im deutschsprachigen Raum stark problematisiert. Inwiefern dies nur durch die im deutschen Amtsdokument verwendete Übertragung

dieses Begriffes ist die Idee, Gesellschaft als ein Entwicklungsprojekt zu begreifen. Wörtlich heißt es: »Die kognitive Gesellschaft kann sich nicht von heute auf morgen entwickeln. Sie läßt sich nicht verordnen, sondern entsteht im kontinuierlichen Prozeß.« (Ebd., p. 53). Eine weitere Neuheit stellt der damit in Verbindung stehende Ausdruck *kognitive Beziehung* dar. Dieser bezeichnet die relative Stellung von Individuen innerhalb einer Gemeinschaft. Die *Einstufung* (wörtlich!) jedes, jeder Einzelnen in diese Gemeinschaft soll am jeweiligen Wissen und den jeweiligen Kompetenzen festgemacht werden. Die erheblich spätere Empfehlung der Europäischen Kommission zur Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EU, 2008) greift diese Idee auf und bietet ein konkretes Instrument und einschlägige Deskriptoren für eine solche Klassifikation an, welche jedoch – nicht wie 1995 – auf individueller Ebene ansetzen, sondern sich auf Qualifikationen (bzw. deren Nachweise), also auf soziale Konstrukte gründen. Jedenfalls ist, so heißt es im Weißbuch Lehren und Lernen, die Realisierung lebenslanger Lernsysteme Bedingung und gleichzeitig auch Ergebnis einer derartigen Entwicklung hin zu einer kognitiven Gesellschaft.

Der Bericht der UNESCO, der wohl nicht zufällig im Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens erschien: *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996), bekannt als Delors-Bericht, verfiht das Konzept des lebenslangen *Lernens*. Mit Rückgriff auf den Begriff der *education*, wird es folgendermaßen definiert: »Heute, kurz vor dem Anbruch des 21. Jahrhunderts, sind die Aufgaben und Formen der Bildung so vielfältig, daß sie alle Vorgänge abdeckt, die die Menschen – von der Kindheit bis ins hohe Alter hinein – in die Lage versetzen, eine lebendige Kenntnis der Welt, der anderen Menschen und von sich selbst zu erlangen [...]. Diesen kontinuierlichen Bildungsprozeß, dessen Spanne das gesamte Leben umfaßt, erweitert um die gesamtgesellschaftliche Dimension, versteht die Kommission unter dem Begriff des Lebenslangen Lernens. Als Schlüssel für den Eintritt in das 21. Jahrhundert wird das Lebenslange Lernen eine unverzichtbare Voraussetzung sein, damit die Menschen sich nicht nur an die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen können, sondern weit mehr, nämlich die Rhythmen und die zeitlichen Bedingungen ihres Lebens zunehmend selbst gestalten können.« (UNESCO, 1998, zit. nach EURYDICE, p. 9f)

Auch hier wird vor dem Hintergrund von Globalisierung und Informationsgesellschaft argumentiert und *Bildung als notwendige Utopie*, wie Delors im Vorwort schreibt, etabliert. Der Bericht spricht vier Bereiche des Lernens an, die

Eignung zur Beschäftigung provoziert wurde oder auch durch die im Dokument angelegte Opposition des Begriffs zu einem Konzept der allgemeinen Bildung kann hier nicht weiter untersucht werden.

kategorial sehr Unterschiedliches bezeichnen: (1) *Learning to know*, (2) *Learning to do*, (3) *Learning to live together, learning to live with others* sowie (4) *Learning to be*. Damit will die AutorInnengemeinschaft explizit deutlich machen, dass Bildung einen Beitrag zur individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung gleichermaßen leisten soll und kann. Lernen, Wissen zu erwerben, und Lernen, um kompetent zu handeln, lassen sich *operationalisieren*, jedoch Lernen für das Leben hat einen *philosophischen* Gehalt, wie Christiane Gerlach schreibt, und Lernen, zusammenzuleben, einen deutlich normativen Charakter (Gerlach, 2000, p. 126).

Im gleichen Jahr wurde von der OECD der Sammelbericht *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996) veröffentlicht. Auch wenn es der OECD gelungen ist, bis Mitte der 1990er Jahre mit ihrem faktenbasierten Agenda-Setting den Diskurs und gleichermaßen die Begrifflichkeit wesentlich zu prägen, scheint der gegenständliche Bericht stark dem Umstand geschuldet, dass die OECD in diesem aktivitäten- und berichtsreichen Jahr des lebenslangen Lernens nicht ohne ein eigenes Dokument dastehen wollte. Der Bericht wirkt, wenngleich wesentliche, bis heute relevante Themenfelder darin aufgenommen wurden, eklektisch und konnte der politischen Relevanz, die die EU-Dokumente zwischenzeitlich angenommen hatten, nur mehr Weniges entgegenhalten. Auffällig ist aber jedenfalls, dass neben der geforderten stärkeren Flexibilisierung der Bildungssysteme und einer verbesserten Durchlässigkeit schon beginnend, auf ökonomische und ertragsorientierte Argumente gestützt, die Rolle und der Beitrag des Schulsystems für gelingende Partizipation an lebenslangen Lernprozessen herausgearbeitet wurden.

Übergang zur politischen Programmatik

Die Europäische Union steht in ihrer Gemeinschaftspolitik vor durchaus widerstrebenden Zielsetzungen. Denn es sind einerseits abgestimmte Entwicklungen in zentralen Politikfeldern erforderlich, um etwa Erleichterungen hinsichtlich der Mobilität von Personen und Dienstleistungen zwischen den Mitgliedstaaten zu erwirken. Andererseits besteht ein vertraglich abgesichertes Harmonisierungsverbot in ausgewiesenen Politikbereichen, so explizit auch für Bildungsagenden. Zulässig sind allerdings Unterstützungs-, Koordinierungs- und Ergänzungsmaßnahmen hinsichtlich Europäischer Zielsetzungen im Zusammenhang mit allgemeiner und beruflicher Bildung, Jugend und Sport sowie Kultur (Art. 165 und 166 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union¹²). Die Methode

der offenen Koordinierung ist eine *Erfindung* der EU. Diese sieht vor, dass Zielvereinbarungen auf Grundlage von politischen Ausverhandlungsprozessen erstellt werden, die in der jeweiligen Verfasstheit der Mitgliedstaaten autonom oder auch durch eine Selbstverpflichtung verfolgt werden. Berichte und insbesondere Indikatoren und Benchmarking-Prozesse dienen der Steuerung.

Die Ausverhandlungsprozesse selbst nehmen im Bildungsbereich, aber nicht nur dort oftmals die Gestalt von einmal mehr, einmal weniger öffentlichen Konsultationen zu Grundsatzpapieren an. Dieserart wurde im Jahr 2000 seitens der Europäischen Kommission ein Memorandum veröffentlicht, das lebenslanges Lernen als *europäische* Antwort auf die Herausforderungen der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft ausweist. Der gesellschaftliche Wandel, auf den es zu reagieren gelte, wird wie folgt ausgeführt: »[d]ie digitale Technik bringt Änderungen in sämtlichen Bereichen des Lebens der Menschen mit sich, und die Biotechnologie wird eines Tages möglicherweise sogar das Leben selbst verändern. Das weltumspannende Ausmaß von Handel, Reisen und Kommunikation hat eine Erweiterung des kulturellen Horizonts der Menschen zur Folge und verändert die Art und Weise, wie Volkswirtschaften den Wettbewerb untereinander austragen. Das moderne Leben bringt nicht nur größere Chancen und mehr Möglichkeiten für Individuen mit sich, sondern auch größere Risiken und Unsicherheiten. [...] Mehr Menschen bleiben länger in Bildung und Ausbildung, doch die Kluft zwischen denen, die ausreichend qualifiziert sind, um sich im Arbeitsmarkt zu behaupten, und denen, die *auf der Strecke* bleiben, wird immer größer.« (EK, 2000, p. 8) Die Implikationen dieses grundlegenden sozialen und politischen Wandels werden als Grund für den von der EU-Kommission ausgelösten Diskussionsprozess zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in den Mitgliedstaaten benannt. Daraus werden weitreichende Auswirkungen auf den Aus- und Weiterbildungsbedarf, dessen Organisation und Gestaltung abgeleitet. Als Arbeitsdefinition von lebenslangem Lernen wird dabei »jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient« (ebd., p. 3), verstanden. Dieses *lebensumspannende* Konzept des Lernens soll sodann auch nicht auf formale Bildung eingeschränkt bleiben, sondern das gesamte Spektrum von Lernaktivitäten berücksichtigen, das als formales Lernen in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen beschrieben wird, aber auch als nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz oder im Rahmen der Aktivitäten als BürgerInnen sowie als informelles Lernen im unmittelbaren Lebensalltag geschieht.

Die genannten Themenfelder (Schlüsselbotschaften), über die die Mitgliedstaaten berichten sollten, stellten sich als komplexe, quer zur bisherigen Gliede-

rung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten des Bildungswesens liegende Fragen dar (vgl. ebd., p. 4):

- Neue Basisqualifikationen: Erwerb und Aktualisierung von Qualifikationen als Voraussetzung für eine dauerhafte Teilhabe an der Wissensgesellschaft
- Höhere Investitionen in die Humanressourcen
- Innovation in den Lehr- und Lernmethoden für das lebenslange und lebensumspannende Lernen
- Bewertung des Lernens, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens
- Berufsberatung und Berufsorientierung
- Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen

Diese Schlüsselbotschaften hatten das Ziel, »Orientierungspunkte [...] für eine umfassende Debatte über die Umsetzung des lebenslangen Lernens in die Praxis« (ebd., p. 3) zu bieten und zu ermöglichen, damit sich die Europäische Union an die »Spitze der Diskussion« (ebd.) über lebenslanges Lernen setzen kann.

Die Ergebnisse des europaweiten, über nationale Berichte und Konferenzen geführten Diskussionsprozesses flossen in die 2001 veröffentlichte Mitteilung *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* (EK 2001) ein. In diesem Dokument finden sich erste Anforderungen der schon zuvor vom Europäischen Rat im Kontext der europäischen Beschäftigungsstrategie beschlossenen Entwicklung und Implementierung von kohärenten und umfassenden Strategien für lebenslanges Lernen an alle Mitgliedstaaten. Im verbindlichen Berichtswesen über Umsetzung und Fortschritt dieser Strategien in den einzelnen Mitgliedstaaten fand die Offenheit des Diskussionsprozesses ein Ende und die Koordination setzte ein. Denn der Europäische Rat beschloss bereits 2000, dass die Union die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft der Welt werden sollte (Lissabon-Strategie) und »[f]ür die Erreichung dieses Ziels wurden folgende Schwerpunkte identifiziert: Anpassung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, damit die Menschen in allen Lebensphasen bedarfsgerechte Bildungsangebote nutzen können; Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und sozialer Eingliederung durch Investitionen in Wissen und Kompetenzen der Menschen; Schaffung einer Informationsgesellschaft für alle sowie Förderung der Mobilität.« (EK, 2001, p. 6)

Die zwischenzeitlich ausgelaufene Strategie von Lissabon wurde von einer Neuauflage (Education and Training 2020) abgelöst. Der Europäische Rat stellt

darin fest¹³, dass für die Erreichung der Ziele des neuen strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung die »Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität« (ebd., p. x) als prioritär anzusehen ist. Dies sei nunmehr Grundprinzip des gesamten politischen Rahmens der neuen Strategie.

Waren die Begriffe *éducation permanente*, *lifelong (integrated) education*, *recurrent education* zunächst stark mit bestimmten Organisationen oder Dokumenten verknüpft, so war man letztlich (im internationalen Diskurs) bei *lifelong learning* als dominantem Begriffskonzept angelangt.¹⁴ Diese Abfolge von Begriffen gibt aber auch eine intensionale Entwicklung des jeweiligen Objektbereichs wieder, die im Folgenden in ihren beiden wesentlichen Brüchen dargestellt wird.

BRÜCHE IN BEGRIFFLICHKEIT UND KONZEPTION

Vorausschickend muss festgehalten werden, dass die hier betrachteten Dokumente keine systematischen Begriffskonzepte zu Bildung, Erziehung oder Lernen aufweisen. Dies hat zumindest zwei Gründe. Zum einen jenen der sprachlichen Differenzen, die es im internationalen Berichtswesen jedenfalls zu überbrücken gilt. Zum anderen kann das international zur Anwendung gebrachte Begriffsinventar nicht allzu sehr auf nationale Ausprägungen Rücksicht nehmen oder gar Feinheiten von Begriffsverständnissen abbilden, die nur national oder in bestimmten Fachdiskursen entwickelt sind. So ist etwa der deutschsprachige Bildungsbegriff als Ausdrucksform mit erheblichem kulturhistorischem Gewicht kaum in andere Sprachen zu übernehmen.¹⁵

13 Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (»ET 2020«) [Amtsblatt C 119 vom 28.5.2009].

14 Im deutschsprachigen Raum wurde diese begriffliche Festlegung umfangreich kommentiert. Eine Vielzahl von Abwandlungen sind erkennbar: lebensbegleitend, lebensweit, lebensumspannend, lebens-integriert u.v.m.

15 Die deutschsprachigen Konzepte von Bildung, Erziehung und Sozialisation haben ihre Prägung als systematische Begriffe zunehmend seit dem 18. Jahrhundert erhalten. Sie benennen institutionelle Modelle kontrollierter Entwicklung oder der Entwicklungssteigerung. Der Lernbegriff, als systematischer Begriff jünger, bezieht seine aktuelle Legitimität stärker aus der Psychologie. Im Pädagogischen hatte sich der Begriff mit

Rein formal betrachtet fallen zwei wesentliche Brüche in der Begrifflichkeit oder deren inhaltlichen Bezügen in den besprochenen Berichten und Programmdokumenten von EU, UNESCO und OECD auf. So wird die Auseinandersetzung zunächst unter der Überschrift *éducation permanente* begonnen, dann jedoch rasch unter dem konzeptiv verwandten Begriffskonzept der *lifelong education* geführt und zunächst wesentlich auf das Feld der Lernprozesse von Erwachsenen bezogen. Spätestens seit *Lifelong Learning for All* der OECD (1996) und dem Memorandum für lebenslanges Lernen (2000) sowie der daraus hervorgehenden Mitteilung *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* stand jedoch eine integrale Betrachtungsweise aller organisierten und selbstgesteuerten Lernphasen von der frühkindlichen Erziehung bis ins Nacherwerbsalter im Vordergrund.

Im Faure-Bericht zeigt sich noch eine wechselnde Begrifflichkeit von *education* und *learning*. Rezente InterpretInnen des Berichts wollen in der Verwendung der beiden Ausdrücke eine Konsistenz hinsichtlich der Verweispraxis auf organisiert-institutionalisierte Lernarrangements (*education*) und spontane individuelle Lernerfahrungen, intentional oder nicht-intentional (*learning*), erkennen können. Inwiefern dies redaktionell tatsächlich so durchgehalten wurde oder ob dies eine nachgängige Interpretation vor dem Hintergrund der heute gebräuchlichen Differenzierung in formales, nicht-formales und informelles Lernen darstellt, soll hier nicht näher beleuchtet werden. Evident ist, dass bereits im Faure-Bericht auf bestehende (Ceylon, Zambia) oder projektierte Organisations- und auch schon Finanzierungsmodelle von *recurrent education* verwiesen wurde (Faure et al., 1972, pp. 119, 189f, 230). Darunter wurden Organisationsformen verstanden, die ein neuerliches Eintreten in einen Bildungsprozess (*educational circuit*) im Verlauf des (aktiven) Lebens ermöglichten, wodurch es zu einer bewusst gesteuerten Sequenzierung von Bildungs- und Arbeits- bzw. Erfahrungsphasen kam. Es handelte sich dabei um eine Organisationsform, die im Bereich der beruflichen Erstausbildung alles andere als unbekannt war und verhältnismäßig zeitnah, im Jahr 1979, in einer Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaft als Vorschlag zur Gestaltung einer alternierenden Ausbildung von Jugendlichen niedergelegt wurde (Rothe, 2004, p. 12f). Deutlich wurde von den AutorInnen des Faure-Berichts darauf hingewiesen, dass den Abschluss eines jeden Lernabschnitts eine Phase von *education* zu bilden hätte (Faure et al., 1972, p. 197) und nicht allein in selbstgesteuerten Lernprozessen zu sehen wäre. Die-

wenigen Ausnahmen (experimentelles, selbstgesteuertes Lernen u.Ä.) zumeist nur als Gegenbegriff zu Lehren oder Wissen dargestellt.

ses Modell der *recurrent education* war für eine weitere Schlüsselorganisation im Vorantreiben des Diskurses zentral: die OECD.

Bereits ein Jahr nach Veröffentlichung des UNESCO-Berichts und einer breiten öffentlichen Diskussion gab das Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD einen Bericht heraus, der nicht um eine Gleichberechtigung der organisierten Lernprozesse Erwachsener bemüht war, sondern bereits strategischer auf bildungspolitische Entwürfe abzielte (OECD/CERI, 1973). Dass auch dieser Bericht in einen Kontext eingebunden war und seine Vorgänger hatte, hat Gerlach schlüssig herausgearbeitet (Gerlach, 2000, p. 58ff). Sie macht auf den Zusammenhang zwischen dem UNESCO-Bericht und den Bildungsreformbemühungen der nordischen Länder, insbesondere auf jene Schwedens, aufmerksam, die bereits die Problematik der Ungleichheit vor allem beim Zugang zu höherer Bildung adressierten.

Die allgemeine Unzufriedenheit mit der Situation und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme hatte nicht allein in den nordischen Ländern im Laufe der 1960er Jahre neben mahnenden Stimmen einen erheblichen Reformdruck ausgelöst. Auch der OECD-Bericht benennt konkrete Schwächen der Bildungssysteme der Industrieländer. Diese klingen bis heute recht zeitgemäß. Aufgezählt werden *Ineffizienzen* durch hohe Klassenwiederholungs- und AbbrecherInnenquoten, die oftmals strikte Trennung von schulischer Situation und realen *Erfahrungsräumen*, ein deutliches *mismatch* von Qualifikationsangebot und -nachfrage in den Beschäftigungssystemen, unzeitgemäße Lehrmethoden hinsichtlich der Akzeleration der Wissensproduktion (einer der frühen Hinweise auf die politische Diskussion um Wissensgesellschaften) sowie ungleich verteilte Zugangschancen zu Erstausbildung sowie Erwachsenenbildung. Ein völliges Abgehen von schulischen Modellen, wie es zu jener Zeit gefordert wurde¹⁶, wurde seitens der OECD jedoch nicht propagiert. Das OECD-Argument gegen *deschooling* war – vielleicht überraschend für die Analyse einer Wirtschaftsorganisation –, dass in einer evident von Ungleichheit geprägten Gesellschaft eine Deregulierung von Lernprozessen durch Entpolitisierung und Privatisierung zu einer Verstärkung der schon bisher unterschiedlichen Durchsetzungskraft von Individuen oder Gruppen gegenüber Instanzen und Institutionen führen würde. Bisherige GewinnerInnen würden verstärkt davon profitieren und bis dato Schwächere in noch geringerem

16 So mahnte etwa vor dem Hintergrund einer manifesten Ungleichheit in den Gesellschaften Ivan Illich ein: »Es gibt keinen Grund, aus dem wir die mittelalterliche Tradition fortsetzen sollten, derzufolge die Menschen für das *weltliche Leben* dadurch vorbereitet wurden, daß man sie in einem sakralen Bezirk einsperrte, mochte das nun Kloster, Synagoge oder Schule sein.« (Illich, 1970, p. 32f).

Ausmaß zu einer Durchsetzung ihrer Interessen gelangen (OECD/CERI, 1973, p. 5f).

Begrifflich verfahren die AutorInnen des OECD-Berichts differenzierter als die vorhergehenden Dokumente und wiesen den Begriffen *learning* und *education* spezifische Rollen in der individuellen Entwicklung zu. Dies schafft für *learning* tatsächliche Klarheit, bleibt für *education* aber weiterhin mehrdeutig. Für den deutschsprachigen Diskurs konnte damit keine ausreichende Differenzierung zwischen Bildung, Erziehung und Sozialisation geleistet werden, weil der Bericht auf Organisationsmerkmale abstellt.

Learning wird im OECD-Bericht, was erhebliche Polemik ausgelöst hat, auf eine biologisch-anthropologische Dimension hin ausgelegt. Es sei ein wesentliches Charakteristikum aller lebenden Organismen und für deren Überleben und Entwicklung notwendig (ebd., p. 8). *Education* könne, so die Berichtlegenden, professionell und institutionalisiert organisiert, schon rein praktikabel gesehen nicht anhaltend und über die gesamte Lebensspanne umgesetzt werden, sondern müsse sich *recurrent* (wiederkehrend, wiederholend) ereignen, *learning* begleite diese phasenweise organisierten Lernprozesse, sei aber darüber hinaus ein anhaltend fortlaufendes Wesenselement lebendiger Entwicklung.

Das OECD-Konzept erfuhr Mitte der 1990er Jahre eine bis zum heutigen Tag wirkmächtige Wandlung. In *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996) wurden die vorschulischen Phasen sowie die schulische Erziehung, die im Modell der *recurrent education* nur wenig Aufmerksamkeit erfahren hatten, zu grundlagenthaffenden Lernbereichen und -phasen. Diese inhaltliche Verschiebung hatte weitreichende Folgen für die intendierten Ziele, für die als relevant eingestufte Inhalte und insbesondere für den erwarteten Nutzen für Individuen und Gesellschaft, die aus diesen betreuten Lebensphasen erwachsen sollten. Ausgelöst wurde diese Ausdehnung der Lernbereiche und Lernphasen auf die Elementar- und Primarbildung durch sich zunehmend verdichtende empirisch-vergleichende Befunde zu den tatsächlichen Leistungen von SchülerInnen und Bildungssystemen. Dass die entsprechenden Ausbildungen oder Pfade einen stark selektierenden, statuszuweisenden Charakter haben, der im Rahmen der weiterführenden Bildungslaufbahnen nicht mehr kompensiert werden kann, bewog die ExpertInnen der OECD (Bengtsson & Schütze, 1979, p. 24), das Konzept nicht allein einer Extension des Zeitraums, sondern auch einer Extension der begrifflichen Intension zu unterziehen. Das führte das OECD-Konzept wiederum näher an die *lifelong education*-Konzeption der UNESCO heran, ohne jedoch gleich in das dortige Pathos zu verfallen. J.A. Cropley bezeichnete diese beiden Ausprägungen (das OECD- und das UNESCO-Konzept lebenslangen Lernens) in einer Ende der 1970er Jahre verfassten Analyse für die UNESCO als maximalistische

(gesamte Lernbiografie) und minimalistische (postobligatorische Bildungsprozesse im Zentrum) Dimension des lebenslangen Lernens (vgl. Cropley, 1979).

Auf internationalem Terrain erfolgte damit auch eine pragmatische Fassung des Lernbegriffs. In der Absicht, sich von einem unzureichenden Vorratslernen der Schule loszulösen, wird das präparierende Element in seinem Verständnis dahingehend gewandelt, dass die OECD im Lernen nunmehr eine anthropologische Konstante sieht. Im Denken von »Learning as an attitude« (OECD, 1996, p. 90) spiegelt sich eine nicht von außen aufoktroierte Idealisierung von Bildung. Ihre Aufgabe ist es, die im Menschen vorhandenen Anlagen und Bestrebungen, sprich eine Selbstkultur des Lernens zu unterstützen (Gerlach, 2000, p. 190f). Dem Konzept von *education* wurde die mehr oder weniger intendierte Entfremdung der Jugendlichen in Schulen und Universitäten von der Wirklichkeit und von den Gegebenheiten einer zunehmend arbeitsteiligen Erwerbsgesellschaft zugeschrieben. Dass dies insbesondere von PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen als Provokation aufgefasst werden musste, wird nicht überraschen.

LIFELONG LEARNING ALS DAS NEW JERUSALEM? – ANALYSEN UND KRITISCHE STIMMEN

Die Auseinandersetzung mit der entstehenden multinationalen Programmatik lebenslangen Lernens lässt in Wissenschaft und Gesellschaftskritik wesentliche Polarisierungen erkennen. Zunächst gibt es unkritische Analysen zu den Begründungszusammenhängen und Effekten des sozialen Wandels. Neben sozialgeschichtlichen (vgl. Strzelewicz, 1984), sozialwissenschaftlich-politologischen (vgl. Lassnigg, 2009; Field, 2008; Schuetze, 2005) oder den schon überblicksmäßig beschriebenen historiografischen Ansätzen begegnen viele Beiträge, die als Disziplinenreflexion der Erwachsenenbildungsforschung anzusehen sind. Philosophische Reflexion findet sich in einzelnen Sammelwerken entweder in sehr knappen, wenig systematischen Bezugnahmen, (vgl. Gross, 1982; Jarvis, 2006) oder sehr grundlegenden anthropologischen Skizzen (vgl. De’Ath, 1976). Die kritischen Stimmen zur Programmatik lebenslangen Lernens sind ebenso vielfältig und schillernd wie die konkreten Ausprägungen der Politiken und Praktiken, die der Programmatik folgen. So finden sich einerseits Positionen, die in deutlich spürbarer Erschütterung eine Entfremdung von den frühen Positionen (learning statt education) durch eine Vereinnahmung durch neoliberale Politik (hijacking) sehen. Andererseits entwickeln sich auch Sichtweisen, die vor einer Pädagogisierung des gesamten Lebens oder gar gesamter Gesellschaften warnen. Die schlimmste Befürchtung gilt der lebenslänglichen Erziehung.

Ausgehend von der genealogischen Analyse­methode Foucaults, haben die Diskussionen mittlerweile eine große Vielfalt angenommen, wenngleich diese zu­meist hinter Foucaults Differenziertheit zurückbleiben und manchmal mehr, manchmal weniger parteiliche, kritische Positionen einnehmen.

Identitätsaffekte unter PädagogInnen

Zu den Erschütterten zählt Boshier, einer jener AutorInnen, welche die Rezeption des Faure-Berichts im Jahr 1998 kritisch reflektierten. Er echauffierte sich über die Vereinnahmung der *Sprache* des Faure-Berichts, über den Wechsel von *education* hin zu *learning* als Leitbegriff und über den Verlust der Deutungshoheit durch die Erwachsenenbildung. »Adult educators who helped UNESCO and others build an architecture for lifelong education must be delighted. Their ideas have moved out of church basements, extension offices, institutes of adult education and community groups and into corporate boardrooms. [...] [T]here is considerable enthusiasm for lifelong learning which, in its most exaggerated or utopian elaborations, is touted as the New Jerusalem which leads to a bountiful and promised land.« (Boshier, 1998, p. 3f) Boshier beschreibt unbestritten eloquent eine aus seiner Sicht durch den Neoliberalismus und die neue Rechte erfolgte Geiselnahme (*hijacked some of the language and concepts*) und regt an, sich an den gut gemeinten elterlichen Ratschlag für Kinder zu halten, nicht mit Fremden mitzugehen, auch wenn diese freundlich wirken oder gar süße Belohnung in Aussicht stellen. »[...] Faure was mugged on the road to the 21st century [...] Faure's language is in use, but the emancipatory potential of the report is wounded« (ebd., p. 5), schreibt er und hält damit die intendierte Idee für substanziell beschädigt. Weiters weist er darauf hin, dass die zunächst herkulischen Anstrengungen der Etablierung einer Architektur der *recurrent education* nun durch ein individualisiertes Modell des Lernens abgelöst werden würden. Ein Konzept, das sogleich von der Europäischen Gemeinschaft aufgegriffen wurde, um damit die wirtschaftliche Prosperität der Wirtschaftsunion zu befördern (ebd., p. 4). Dieser expliziten Zugewandtheit zu den Bedingungen von Erwerbsgesellschaften (Beruflichkeit als Bildungskonzept) steht Boshier kritisch gegenüber und sieht darin eine klare Ideologisierung: »Lifelong learning tends to be nested in an ideology of vocationalism.« (Ebd., p. 8) Dem im OECD-Konzept niedergelegten Lernverständnis kann Boshier nichts abgewinnen: »[...] lifelong learning has little theoretical juice since learning [...] is an inevitable corollary of life.« (Ebd.) Eine Ansicht, mit der der kanadische Professor für Erwachsenenbildung kurz vor der Jahrtausendwende wohl nicht alleine dastand, wie weitere zeitnahe Belege zeigen, etwa der Festvortrag am Goldsmith College der Univer-

sität London durch den renommierten englischen Ökonomen Charles Carter anlässlich des Europäischen Jahres des Lebenslangen Lernens (1996): »Be aware of sloppy thinking. *Life-long learning* ought to have no significance as an object of policy, for it is like *life-long breathing* – something which we cannot avoid while remaining conscious.« (Carter, 1997, p. 9)

Lebenslängliche Erziehung

Nicht die vermeintlich fehlende Substanz der Programmatik für die Politik, sondern die Gefahr des übergebühten Zugriffs der pädagogischen Instanzen auf die Individuen ist ein weiterer Kritikpunkt. Mit Bezugnahme auf das Argumentationsgefüge der undogmatischen Linken, die postindustrielle Bedingungen der rezenten Gesellschaften analysiert, sowie mit Rückgriff auf das schon erheblich früher eingeführte Rekapitulationsargument von Siegfried Bernfeld monieren *kritische* PädagogInnen wie Erich Ribolits: »Was Erziehung im Kern immer schon bedeutet hat, Anpassung an die Status quo gemäßen Werte, Normen und Verhaltensweisen, gekoppelt mit der Behauptung, dass diese den Ausfluss der gemeinsamen Anstrengung aller Menschen um ein vernünftiges Leben darstellen, hat eine neue Dimension erreicht. Die Erziehung zum gesellschaftlichen Nützlich beschränkt sich nicht mehr länger nur auf Elternhaus und Schule, sie wird tendenziell zu einem lebenslangen Phänomen.« (Ribolits, 2004, p. 12f)

Bernfeld hatte schon in den 1920er Jahren in seinem marxistisch-psychanalytischen Zugriff auf Erziehung deren strukturkonservative Rolle betont: »Meine allgemeinste Formel der Erziehung: Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache begreift all diese Sachverhalte völlig in sich. Die ökonomisch soziale Struktur der Gesellschaft hat ihren eindeutig bestimmten Rahmen für diese Reaktion in sich. Die Organisation der Erziehung ist aufs genaueste bestimmt. An ihr ist auf keinem anderen Weg auch nur das mindeste zu ändern, als ausschließlich durch eine vorausgegangene Änderung dieser Struktur. Diese mag unscheinbar und jene auffallend sein, aber geschehen muss sie sein. Die Erziehung ist konservativ.« (Bernfeld, 1925, p. 123) Bernfeld, der die gesellschaftliche Entwicklung, die Entwicklungsatsache, wie er sich ausdrückt, als eine Herausforderung für die Erziehungsinstanz erkennt, und der nicht in ein ahistorisches anthropologisches oder geschichtsphilosophisch-transzendentes Deutungsmuster verfällt, sieht allerdings aus den bestehenden Organisationsformen heraus keine Innovationspotenziale. Er weist der Erziehung eine nicht-reflexive Inkulturationsfunktion zu: »Genug, es wächst das Kind heran und wird so, wie die anderen seiner Horde sind, es wird so, wenn es unter ihnen lebt, und hat es die große Rekapitulation beendet, ist es erwachsen.« (Ebd., p. 76) Seine sozial-

pädagogische Schlussfolgerung ist, dass gesellschaftliche Innovation nicht über die bestehenden Instanzen und Strukturen erfolgen wird können.

Der sich im 20. Jahrhundert zunehmend abzeichnende Weg der immer deutlicher ausgesprochenen In-die-Pflichtnahme des Individuums wird von rezenten KritikerInnen als gerade nicht wirksam eingestuft. »Der unreflektierte und meist auch unbewusste Leitsatz aller pädagogisch-therapeutischen Helfer lautet: Der Mensch braucht sich nur selbst zu verändern, dann verändert sich (für ihn) die ganze Welt. Nicht das problemverursachende Sein steht im Fokus der Veränderungsbemühungen, sondern die je individuelle Sichtweise des Seins.« (Ribolits, 2004, p. 12) Als Ziele dieser *lebenslänglichen Erziehung* werden ein ökonomisch motivierter Übergriff auf die souveräne Individualität und die ungebührliche Beeinflussung autonomer Entwicklung verortet. In einer Steigerung dieses totalitären Zugriffs wird die Selbstoptimierung der Individuen in einem kapitalistisch organisierten Wirtschaftssystem, das lebensbestimmend wirkt, als Mechanismus der Verzweckung zweiter Stufe angemahnt. »Ein System der Zurichtung von Menschen zu angepassten und verwertbaren Mitgliedern der Gesellschaft – verbrämt mit dem Mythos von der Freisetzung der Vernunft; als dem Kürzel für jene Fähigkeit des Menschen, die es ihm ermöglicht, über seine Geschichte als Gattungswesen frei zu bestimmen.« (Ebd., p. 13) Aufklärung wird als humanistisches Feigenblatt des Neoliberalismus wahrgenommen.

Befragt man diese kritische Sichtweise hinsichtlich ihres eigenen anthropologischen oder kulturellen Verständnisses, so bleibt offen, ob etwa Naturwüchsigkeit, die die dem Menschen tatsächlich eher angemessene Weise wäre, die totale Gegenposition darstellen könnte. Zudem bleibt die Frage offen, womit oder wie weit der totalitäre Zugriff auf den individuellen Lebensentwurf durch die ökonomischen Paradigmen zu zähmen wäre. Diese Zählung soll – so die KritikerInnen der Programmatik lebenslangen Lernens – durch ein Bildungsideal erzielt werden, das wohl der griechisch-römischen Konzeption der Selbstsorge nahesteht, ohne sich jedoch explizit auf dieses zu beziehen. Die Selbstzuschreibungen der AutorInnen sprechen zumeist von Emanzipation der Individuen.

Gouvernementalität und das unternehmerische Selbst

Im Rahmen von Gouvernementalitätsstudien werden durch »Generalisierung der ökonomischen Form« (Lemke, Krasmann, & Bröckling, 2000, p. 16) gesellschaftliche Transformationen als Analyseprinzipien für bis dato nicht ökonomische Bereiche untersucht oder aber es werden kritische Bewertungen zur Regierungspraxis abgegeben, insbesondere wenn in diesen der Markt als gesellschaftliches Leitbild grundgelegt ist. Der bis heute hierzu zentral referenzierte Autor

ist Foucault, wenngleich er seine Methodologie nie systematisch aufbereitet hat. Seine Arbeiten, die je nach RezipientIn in unterschiedliche Traditionen gestellt werden, wurzeln – abgesehen von gewissen existenzialistischen Schriften zu Beginn seiner Forschungen – primär in der genealogischen Arbeit Nietzsches. Aber auch Gaston Bachelards wissenschaftshistorische Studien beeinflussten sein *anders denken*. In seiner Herrschafts- und Machtsoziologie stellt er thematische Bezüge zu Max Weber und Norbert Elias her. Foucaults Arbeitsweise lässt sich keiner streng disziplinären Logik zuordnen. Jürgen Habermas nannte sie einen *transzendentalen Historismus* (Habermas, 1985, p. 296), was dem Kern seiner Methodik jedoch nicht gerecht zu werden scheint, denn für Foucault gibt es nichts Transzendentes außerhalb des untersuchten Diskurses.

Während die gouvernementalistische Analysemethode, wie sie Foucault vorgezeigt hat, selbst zunächst unkritisch, deskriptiv bleibt, werden seine Begrifflichkeiten und Analyseprinzipien zumeist von KritikerInnen der Programmatik lebenslangen Lernens aufgegriffen und für ihre Positionen verwendet. So wird seine Analysemethode als ein biopolitisches Konzept bzw. Dispositiv dargestellt oder gar als eine Anthropotechnik. Dieser zufolge würde der Zivilisationsprozess – nach dem Übergang von einer Disziplinar- zu einer Kontrollgesellschaft (Deleuze) – von veränderten Subjektivierungsprozessen maßgeblich mitprägt werden. Das Konzept der Schule, das als bedeutendes Disziplinierungs- und Selektionsverfahren eine Ausdehnung erfährt, nehme das gesamte Leben von Individuen in den Fokus (Bröckling, 2000; Fejes & Nicoll, 2008; Höhne, 2003; Lemke, 2007; Michael, 2004; Pongratz et al., 2004; Ricken & Rieger-Ladich, 2004; Sloterdijk, 1999). Insbesondere die Verschränkung von Politik und Leben rührt an die Diskussionen von Biopolitik und Bio-Macht¹⁷, welche für viele AutorInnen seit über zehn Jahren eine fruchtbare Basis für die Analyse der Programmatik lebenslangen Lernens zu bilden scheinen.

Foucaults Verständnis von Bio-Macht markiert in seinen Worten »den Eintritt des Lebens und seiner Mechanismen in den Bereich der bewußten Kalküle und die Verwandlung des Macht-Wissens in einen Transformationsagenten des menschlichen Lebens« (Foucault, 1983, p. 138). Er selbst distanzierte sich von einem Machtbegriff, der beschränkend und sanktionierend auf das Verhalten der in ihrem Willen und ihren Entscheidungen ansonsten autonomen Individuen einwirkt. Ein Umstand, der von der einen oder anderen kritischen Analyse moderner Praxis so auch der Programmatik, die sich auf Foucault beruft, nicht in dieser Konsequenz durchgehalten wird. Wird Macht als Konzept von rechtlicher oder kriegerischer Herrschaft unterschieden, wie Foucault es so wirksam getan

17 Zwei nicht völlig systematisch verknüpfte Begriffe bei Foucault.

hat, dann hat, wie manche kritische PädagogInnen meinen, »Macht in der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung«. (Höhne, 2003, p. 233) In einer Verzahnung des Hegemoniekonzepts mit dem Macht-Begriffsinventar von Foucault wird von Antonio Gramsci das sozial verallgemeinerte LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis als Inventar für Gegenwartsanalysen des Neoliberalismus genutzt. »[D]as pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifischen Bedingungen der *Schule* beschränkt bleiben [...]. Diese Beziehung existiert in der ganzen Gesellschaft als Ensemble und für jedes Individuum in Bezug zu anderen Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen den Eliten und ihrer Anhänger-schaft, zwischen Führern und Geführten, zwischen den Avantgarden und dem nachfolgenden Heer der Massen.« (Gramsci, 1983, p. 257). Das strukturierte Zusammenwirken von Mikromacht hin zur Normalisierungsgesellschaft sowie die Genealogie deren Entstehung widmen sich damit der Regierung von Individuen. Der Begriff der Regierung erlaubt es dabei, die Scharnierfunktion zwischen Macht und Herrschaft zu beschreiben und Herrschaftstechniken mit »*Techniken des Selbst*« (Lemke et al., 2000, p. 8) zu verknüpfen, was in einer weiteren Zuspitzung als Steuerung »hin zu einem atomistischen Selbstverwirklichungsdogmatismus« (Baschek, 2010, p. 84) bezeichnet wurde.

Deleuze hat die Perspektive einer Disziplinalgesellschaft um die Entwicklung hin zu einer Kontrollgesellschaft erweitert. Einschließungsmilieus wie Gefängnis, Krankenhaus, Schule, Fabrik, Familie, die kennzeichnend für die Disziplinalgesellschaft seien oder waren, befänden sich in der Krise und würden – so seine These – durch umfassende Kontrolle abgelöst (Deleuze, 1993, p. 255). Und auch den Bezug zum Bildungswesen hat er selbst hergestellt: »Das modulatorische Prinzip des *Lohns nach Verdienst* verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinalgesellschaften hörte man nie auf, anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird [...].« (Ebd., p. 257) Diese Form der Rezeption des Gouvernementalitätsansatzes problematisiert damit wesentlich Subjektivität oder genauer gesagt die Regulierung von Subjektivati-on. »Nicht auf ein genormtes Inventar von Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auf die Norm der Individualität sind die Selbstmanagement-Programme geeicht. Distinktion von den anderen, so die Botschaft der Ratgeber, verschafft Markt-vorteile. In dem Maße in dem der Einzelne sich als unverwechselbare *Marke Ich* [...] kreiert, hebt er sich von der Masse ab und vermag die Konkurrenten auszu-

stechen [...]« (Bröckling, 2000, p. 157f), schreibt Ulrich Bröckling über die modernen Usancen kritisch reflektierend.

Foucault selbst hat in seinen letzten Arbeiten mit Bezugnahme auf die antiken Identitätskonzepte leider nur noch zwei Subjektivationsprozesse kursorisch entwickelt: die *Technologien des Selbst* sowie die *Selbstsorge*. Zwei stilistische Aspekte können dabei unterschieden werden. Der eine, die *Askese*, ist die Technik der Einübung von Lebenskunst, der andere, die *Stilistik*, die Ausübung von Lebenskunst. Das asketische Selbstverhältnis ist als Arbeit an sich selbst charakterisierbar. Man könnte es als ein Sich-Bilden verstehen, wodurch man von einer passiven und normierten hin zu einer aktiven und ethischen Weise der Selbstkonstituierung kommt.

Der Tenor des Foucault'schen Selbstsorgegedankens zielt wesentlich auf Entwicklung, nicht auf Reife, Vollkommenheit oder Geschlossenheit. »Das wichtigste im Leben und in der Arbeit ist es, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war« (Foucault, 2005, 960), sagt Foucault 1982 in einem Gespräch mit Rux Martin. Mit diesen Arbeiten reagierte Foucault in seiner spezifischen Form auch auf Vorwürfe, in seinem Denken wären Subjekte nicht existent, sondern nur Objekte einer Regulierung oder gar nur vermittelt durch gesellschaftliche Prozesse vorhanden.

Totale Pädagogisierung

Der Begriff der *Pädagogisierung* entstammt der erziehungssoziologischen Diskussion des Deutschlands der 1960er Jahre und wurde maßgeblich von Janpeter Kob geprägt, der damit (neben Industrialisierung und Bürokratisierung) prägende Trends rezenter westlicher Gesellschaften beschrieb und zunehmende institutionelle Fürsorge über alle Lebensbereiche hinweg zu bezeichnen und erfassen versuchte. Wohl auch durch das ideologische Klima, in dem dieser Begriff geprägt wurde, Kob war Assistent bei Helmut Schelsky gewesen, sowie angesichts anderer soziologischer Schulbildungen, die erheblich wirkmächtiger wurden (Frankfurter Schule, Funktionalismus), erreichte er keine nachhaltige Resonanz.

Die angelsächsische soziologische Diskussion der gesellschaftlichen Entwicklungskonzepte wurde wesentlich von Talcott Parsons geprägt. Er konstatierte aus seinem evolutionären Konzept des Funktionalismus qua sozialem Handeln heraus die Bildungsrevolution neben der industriellen und demokratischen Revolution als eine der gestaltenden Kräfte zeitgenössischer Modernisierungsprozesse (Parsons, 1972, p. 120) und kam damit dem Verständnis der durch pädagogische Prozesse wesentlich gelenkten Gesellschaftssicht nahe. Parsons Blick war jedoch noch stark auf institutionalisierte Bildungsprozesse gerichtet und reflektierte

schwerpunktmäßig die Hochschulexpansion sowie den liberalisierten Zugang zu Professionen, die in modernen Gesellschaften zunehmend über meritokratische Modelle, zumeist Bildungszertifikate oder Berufszugangsprüfungen, und weniger über ständische oder nepotistische Konzepte erfolgen.

Für Basil Bernstein ist »the triumphant silence of the voice of the pedagogic discourse« (Bernstein, 2001, p. 365) auffallend, wenngleich wir uns zum zweiten Mal auf eine *totally pedagogised society* zubewegen. Die erste totale Pädagogisierung war, so Bernstein, durch eine umfassende Koppelung und Kontrolle von Bedeutung sowie individueller und kollektiver Praxis durch die römische Kirche im Mittelalter gegeben. In diese Sprachlosigkeit der Pädagogik hinein stellt Bernstein als soziologischer Bildungstheoretiker die zentrale Frage nach den geänderten Bedingungen für Individuation in diesem sozialen Kontext. Im Anschluss an die Analyse von Richard Sennett zu einer Kultur des rezenten Kapitalismus warf Bernstein diese Frage in einer Diskussion eines Kongresses zum Beitrag seiner Arbeiten für die Bildungssoziologie im Jahr 2000 öffentlich auf (vgl. Bernstein, 2001). Es war das konkret die Frage nach der Möglichkeit einer Konstituierung von Identität eines sozialen Individuums in einer Welt, die sich bedingt durch eine immer kürzer werdende Betrachtung der Gewinnerwartung (*short-termism*) und der damit verbundenen Management-Techniken, welche die Arbeitswelt nachhaltig verändern, darstellt. So fällt der Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten qualifizierter Arbeit nicht mehr in einen exklusiven, diskreten Bereich des Lernens, der vorbereitend wirkt oder begleitet wird, sondern wird Schlüssel und gleichzeitig auch Legitimation der aktuellen Bedingungen der Teilhabe an der Arbeitswelt einer Wissensgesellschaft überhaupt. Neben der Problematisierung der Tauglichkeit von vorbereitenden Bildungs- und Lernprozessen werden auch Lebens- oder Arbeitserfahrungen darin prekär, erklärungsbedürftig. Stablen Zukunftserwartungen fehlen die Basis und zunehmend auch die Legitimation. Die tatsächliche (Arbeits-)Welt in ihrer je gegebenen Form wird zum relevanten Erfahrungsraum von Individuen und Organisationen, denn nur dieser kann die realen Notwendigkeiten zeigen, die es zu bewältigen gilt. Das Lernen wird zum Verfahren der Sozialisation für diese Arbeitswelt, das lebenslange Lernen der Modus einer *totally pedagogised society* (Bernstein). Individuen müssen immer mehr dazu in der Lage sein, sich selbst in sinnvoller Weise (*meaningful*) in die Zukunft zu projizieren (Bernstein, 2001, p. 365f) und sich immer wieder den neu ausgestalteten (*re-designed*) institutionellen Arrangements eines flexiblen Kapitalismus stellen (Sennett, 1998). Die individuelle Grundlage dafür sei eine *trainability*, keine neue Fähigkeit, sondern ein neues Identitätskonzept für eine neue soziale Ordnung. Diese Identität, so Bernsteins ernüchterte Einsicht, bleibt aber sozial unbestimmt (*socially empty*) und erlaubt

weder eine stabile Selbstsicht noch eine wiedererkennbare, verlässliche Fremdsicht. Die Kombination von Sachbezogenheit (*relevance*) und Sinnhaftigkeit (*meaningfulness*) verlangt gemäß Bernstein, dass Strategien für lebenslanges Lernen sich nicht im Entwurf und der Realisierung einer pädagogischen Technologie erschöpfen können. Erst durch die Kombination dieser beiden Dimensionen wird ein individueller Lebensentwurf vor dem Hintergrund des *regulative discourse*, in den sich die Programmatik einfügt, bedeutsam und über kurzfristige Anpassungsleistungen hinaus sinnstiftend.

Anders als im soziologischen Diskurs wurde in der Bildungstheorie der Begriff der Pädagogisierung tatsächlich erst spät wieder aufgegriffen und auf die Modernisierungsprozesse angewendet (vgl. Gruber, 2001). »Pädagogisierung meint heute nicht mehr nur die Expansion eines gesellschaftlichen Teilsystems oder die Durchdringung der Gesellschaft mit pädagogischen Konzepten und Semantiken, Pädagogisierung geht tiefer, sie hat das Subjekt erreicht.« (Gruber, 2004, p. 87) Und er wird explizit mit dem Diskurs des lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht: »*Rundumpädagogisierung* der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen.« (Ebd., p. 88) Der Frage nach Identitätskonzepten, die einer Neufassung bedürfen, wird jedoch nicht in der Bildungstheorie, sondern verstärkt in der stark empirisch verfolgten Biografieforschung nachgegangen.