

Klaus Künzel

Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Eine thematische Einführung

Seit dem Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens sind gut zehn Jahre vergangen; nur wenig länger liegen die wegweisenden Schriften der Europäischen Kommission und der OECD zurück, in denen von der ‚learning society‘ bzw. dem Motto vom ‚lifelong learning for all‘ die Rede war. Im Gefolge der Beschlüsse des Europäischen Rats von Lissabon und Feira (2000) waren insbesondere das ‚Memorandum über Lebenslanges Lernen‘ sowie die zweite SOKRATES- und LEONARDO-Generation darum bemüht, den bildungspolitischen Bestrebungen der EU-Mitgliedstaaten konzeptionellen Halt und Auftrieb zu verleihen. Das Leitbild einer solidarischen Wissensgesellschaft fügt sich in diesen programmatischen Rahmen ebenso ein wie die Einforderung unbegrenzter persönlicher Lernbereitschaft. Aufgrund seiner argumentativen Bindung an wirtschaftliches Wohlergehen, globalen Wettbewerb und technologisches Leistungsvermögen macht die suggestive Figur des lebenslangen Lernens (LLL) nicht nur rhetorisch Karriere – ihr nachhaltigster Effekt dürfte darin liegen, dass sie die einschlägigen Legitimationsgrundlagen und exekutiven Spielräume der EU-Kommission erweitert und insbesondere in den Bereichen Netzwerkbildung/Koordinierung, Benchmarking und Europäischer Qualifikationsrahmen zu spürbaren Harmonisierungsneigungen führt. Rat und Kommission der Europäischen Gemeinschaften haben mit ihren strategischen Modellvorstellungen und Handlungsanreizen dazu beigetragen, dass die Thematik menschlicher Entwicklung und Bildung über die Lebensspanne temporal und sozialräumlich ausdifferenziert und zu einer Zielfigur nationaler Bildungsplanung und Humanressourcenpolitik aufgewertet worden ist.

Die Berichterstattung der Mitgliedstaaten über ihre nationalen Ansätze der ‚Implementierung von Strategien für das lebenslange Lernen in Europa‘, zu der die Kommission aufgrund einer entsprechenden Ratsentschließung aus dem Jahre 2002 aufgefordert hatte, ist in diesem Zusammenhang doppelt aufschlussreich. Zum einen bietet sie ein klares Indiz für die ‚expansive‘ Auslegung des Kommissionsmandats bei der Initiierung und administrativen Beförderung von bildungs-

politischen Zukunftsfragen, wie sie das Lebenslange Lernen als “key element of the new economic and social strategy“ zweifelsohne darstellt.¹ Da die von Brüssel konzertierte Bestandsaufnahme zum LLL anhand vorgegebener Analysekriterien erfolgte, lässt sich aus den Ende 2003 abgeschlossenen Länderberichten darüber hinaus ablesen, wie sich die nationalen Realisierungsbemühungen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Prioritäten und Prozessabläufe im europäischen Vergleich darstellen. Wenngleich sich die Kommission grundsätzlich einer wertenden Stellungnahme zu einzelnen Staaten enthält, verhehlt ihr Abschlussbericht nicht (that) „there is still some way to go before one could speak of all countries having a well-developed LLL culture with wide public acceptance and participation.“² Mit Blick auf die zwiespältigen Signale der Ländererhebung spricht die Kommission davon, dass sich das Prinzip des LLL in allen Mitgliedstaaten hoher Akzeptanz erfreue, während seine praktische Umsetzung und Eingliederung in die nationalen Bildungsstrukturen höchst unterschiedlich verlaufe und insgesamt kaum in entsprechenden Gesetzesinitiativen aufgegriffen worden sei:

„Much legislation in the Member States takes account of LLL considerations and priorities, but there appears to be little or no legislation specifically on LLL as such. Policy documents and strategies on LLL are more frequent (Hervorhebung im Original). The overall impression emerging from the countries’ replies is that, for many, the LLL idea is increasingly penetrating policy formulation and implementation. It is being taken into account as a principle underlying various separate education and training policy reforms, even if it could not yet be described as the basis of a comprehensive national strategy in all countries.“³

Man mag darüber streiten, ob sich die Implementierungsfortschritte, um die die Länder der EU im Bereich des lebenslangen Lernens derzeit bemüht sind, am Umfang und Inhalt gesetzgeberischer Aktionen ablesen lassen. Gegen eine operative Bindung nationaler Strategieentwicklung an gesetzliche Vorgaben spricht schon, wie das Beispiel Deutschland zeigt, die mitunter konstitutionell verankerte Geltung des Subsidiaritätsprinzips mit seiner ausdrücklichen Stärkung des kulturpolitischen Konzepts regionaler Selbstbestimmung.⁴ Im Übrigen lassen sich auch

¹ Commission of the European Communities (2003): *Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe*. Brussels, S. 4.

² Ebda., S. 6.

³ Ebda., S. 6.

⁴ Beispielhaft kann hier auf den Bericht der BLK vom Juli 2004 verwiesen werden. Darin heißt es: „Auf der Grundlage der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen ist eine Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland nicht im Sinne einer ‚nationalen kohärenten Strategie‘ darstellbar, wohl aber als gemeinsam vereinbarte Strategie für Lebenslanges Lernen, die Aspekte und Zusammenhänge aufzeigt, bei denen unbeschadet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens innerhalb der Länder und zwischen Bund und Ländern besteht“. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): *Strategie für Lebenslanges Lernen*, Kurzfassung des gleichnamigen Berichts, einzusehen unter:

in traditionell zentralistisch geprägten Ländern wie Frankreich zunehmende Regionalisierungstendenzen nachweisen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Vorsatz stehen, die Entwicklung eines umfassenden Systems lebenslangen Lernens auf der Basis innerstaatlicher und sozialpartnerschaftlicher Verbundformen zu verwirklichen.⁵ Aus dem zitierten Bericht der EU-Kommission geht hervor, dass sich dessen Autoren über den hohen Stellenwert deregulierter Kooperationsverbände im Klaren sind und sie dementsprechend ausgiebig an die beteiligten Partner appellieren, den Grundkonsens zum LLL durch wirksame Formen regionaler und institutioneller Mitverantwortung umzusetzen und zu festigen. Das Risiko politischen und operativen Kohärenzverlustes sei dabei allerdings ebenso wenig zu leugnen wie die Gefahr, dass im Zuge europaweiter Regionalisierungstendenzen die politischen Steuerungsimpulse des lebenslangen Lernens an Profil verlieren:

„Decentralisation, and not just from national to regional level, is thus of key importance, though given a general tendency towards devolution or regionalisation, it is difficult to establish which measures are taken on a specifically LLL-centred logic.“⁶

In Anbetracht der uneinheitlichen Implementierungsbedingungen in den Mitgliedstaaten und unter Berücksichtigung der binnenstaatlichen Entwicklungsdynamik legt die Kommission Wert darauf, ihre strategischen Anstrengungen durch eine Reihe Kohärenz erzeugender Maßnahmen zu untermauern. Neben der Förderung von regionalen, spartenspezifischen und sozialpolitischen Partnerschaften, wie sie insbesondere im ‚Aktionsrahmen für die lebenslange Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen‘ zur Geltung kommen,⁷ setzt die EU vor allem auf zwei Steuerinstrumente: zum einen die Formulierung eines europäischen Referenzrahmens zur Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und zum anderen die Verabschiedung des ‚Rahmenprogramms für Lebenslanges Lernen‘, das mit einem Gesamtbudget von rund 7 Mrd. Euro aus-

<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/36342/>

⁵ Das im Februar 2002 verabschiedete Gesetz zur Erweiterung der regionalen Planungshoheit im Bereich der beruflichen Bildung (PRDF) verdankt sich dem Motto ‚Demokratie der Nähe‘ und führt den zu Beginn der achtziger Jahre initiierten Prozess der schrittweisen Dezentralisierung Frankreichs fort. 2004 und 2005 folgten weitere Gesetze, die Grundsätze der kommunalen Zuständigkeit in der Bildungsplanung unter Einschluss des Schulwesens festlegten. Vergleiche dazu den Beitrag von Phillipe Méhaut in diesem Band.

⁶ Commission of the European Communities (2003), S. 13.

⁷ Auf einen solchen ‚Aktionsrahmen‘ haben sich der Europäische Gewerkschaftsbund, die Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände sowie der Europäische Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft geeinigt. Die vereinbarten Ziele und Maßnahmen erstrecken sich vor allem auf Fragen des Qualifikationsbedarfs, der Validierung und Anerkennung von Kompetenzen, Mobilisierung von Ressourcen sowie auf Informations- und Orientierungsdienste. In jährlich erscheinenden ‚Bewertungsberichten‘ werden Entwicklungsbefunde vorgestellt und eingeleitete Initiativen evaluiert. Die Berichte können abgerufen werden unter <http://www.unice.org/erc>

gestattet ist und im Zeitraum 2007 bis 2013 erstmalig die gesamte Lebensspanne in seine Förderung einbezieht.⁸ Beide sind integrale Bestandteile des im März 2004 von Rat und Kommission verabschiedeten ‚Arbeitsprogramms allgemeine und berufliche Bildung 2010‘. Wie dessen Untertitel verrät, stehe die dringliche Reform der nationalen Bildungssysteme im unmittelbaren Zusammenhang mit einer erfolgreichen Durchsetzung der ‚Lissabonner Strategie‘. Unter dem Begriff des ‚Kopenhagen-Prozesses‘ sind insbesondere die zu bewältigenden Aufgaben im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung subsumiert. Hierunter fallen neben Investitions- und Fördermaßnahmen zur Anhebung des Status und der Wertigkeit beruflichen Lernens auch die Hochschulreform, die europäische Dimension in den nationalen Bildungssystemen sowie die Umsetzung der LLL-Strategie.⁹

Was letztere betrifft, hat sich deren stellenweise zögerlich vorankommende und national uneinheitliche Verwirklichung nach Meinung der Brüsseler Exekutive bis 2006 – knapp drei Jahre nach der ersten Bestandserhebung zum LLL – nicht entscheidend verbessert. Sorge bereitet der EU-Kommission neben dem unterschiedlichen Elan, mit dem die Mitgliedstaaten dabei zu Werke gehen, vor allem die Tatsache, dass „manche der Strategien unausgewogen (...) und „entweder zu stark auf die Beschäftigungsfähigkeit oder auf die Wiedereingliederung derjenigen ausgerichtet (seien), die sich außerhalb der Systeme bewegen.“¹⁰ Von den Benchmarks, die zur Erfassung des durchschnittlichen Leistungsfortschritts der EU-Staaten in fünf Referenzbereichen für den Zeitraum 2000 - 2010 festgelegt wurden, erreichten bzw. übertrafen nur zwei die angestrebte Progressionslinie: ‚Hochschulabschlüsse in naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen‘ und ‚Beteiligung am lebenslangen Lernen‘ – hier allerdings mit großen nationalen Unterschieden. Demgegenüber seien die „Fortschritte bei den Benchmarks, die

⁸ Vergl. Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15.11.2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des Lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union v. 24.11.2006. Die ‚Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen‘ (Europäischer Qualifikationsrahmen) ist abgedruckt in: Amtsblatt der Europäischen Union vom 30.12.2006. Neben einer Aufzählung von acht solcher ‚key competences‘ – sie entsprechen in etwa den diesbezüglichen Ausführungen des Memorandums von 2000 – betont das Dokument den bildungspolitischen und konzeptionellen Referenzcharakter der EU-Empfehlung für die Politik der Gemeinschaft, nationale Reformen anzustoßen und durch definierte Zielüber-einkünfte voran zu bringen.

⁹ Vergl. Rat und Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Allgemeine und berufliche Bildung 2010 – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabonner Strategie, Amtsblatt der Europäischen Union, 3. März 2004 (Dok. 6905/04 EDUCc 43).

¹⁰ Rat und Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Amtsblatt der Europäischen Union, 1.4.2006, S. 3. In diesem Zwischenbericht wird im Übrigen den skandinavischen Ländern bescheinigt, sie seien „auf dem besten Wege, ein kohärentes und umfassendes nationales Konzept zu verwirklichen“ (ebda.).

in besonderem Maße die soziale Eingliederung betreffen, nur gering.“ Während die Quote der Jugendlichen, die frühzeitig die Schule verlassen (15%) zwar weniger deutlich abnahme als erhofft (10% in 2010), sei man beim Anteil der 18 – 24-Jährigen, die über einen Sekundarschulabschluss verfügen (77%), noch weit vom Zielwert für 2010 (85%) entfernt. Im letzten der fünf Benchmarks, der Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen, sei sogar „keinerlei Verbesserung“ zwischen 2000 und 2003 zu verzeichnen: Fast 20% dieser Altersgruppe hätten hier weiterhin „erhebliche Schwächen“. In ihrem Zwischenbericht 2006 kommen Rat und Kommission angesichts dieser wenig ermutigenden Daten zu dem Schluss, „die Systeme für die schulische Grundbildung“ vermittelten offensichtlich „nicht immer die notwendige Basis für lebenslanges Lernen.“¹¹

Benchmarks wie die von der EU verwendeten drücken ein Interesse an der Erfassung und Bewertung quantifizierbarer Entwicklungs- und Optimierungsschritte in Bezug auf einen definierten output bzw. Sollwert aus. Sie bilden gleichsam den harten Kern des gemeinschaftlich akzeptierten Bestands an evaluativen Maßstäben für die Bemessung bildungspolitischen Erfolgs. Dass sie nur eine Seite der operativen Umsetzung von Strategien des LLL beleuchten, darf als evident vorausgesetzt werden. Insofern liegt es nahe, ihren funktionalen Bezug zu den wirtschafts- und sozialpolitischen Strategiezielen von Lissabon als wesentliches, aber keineswegs hinreichendes Fortschrittskriterium zu betrachten. Wie die Kommission in ihrem Umsetzungsbericht zum LLL vom Dezember 2003 darlegt, wisse sich die überwiegende Mehrheit der EU-Länder einem breit angelegten Konzept lebenslangen Lernens verpflichtet, das ungeachtet nationalspezifischer Ausprägungen eine größtmögliche Vielfalt von Formen, Orten, Instrumenten und pädagogischen Begründungen des Lernens vorsehe. Wird diese umfassende Perspektive eingenommen, stößt eine primär output-orientierte Gewichtung der erzielten Fortschritte rasch an ihre Grenzen, werden die sozialen und kulturellen Dimensionen der LLL-Strategien augenfällig und in ihrer qualitativen Geltung erkannt.

Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass in den 2003 vorliegenden Bestandsaufnahmen zum LLL eben solche inhaltlichen und pädagogischen Aspekte unterbelichtet blieben. Zu den Themen, denen nach Aussage der Kommission bis Ende 2003 ‚weniger Aufmerksamkeit als erwartet‘ geschenkt wurde, zählen:

- Frühkindliches Lernen einschließlich einer Thematisierung des familiären Umfelds und der Elternbildung;
- Schule als Ort und Vermittler eines spezifischen Ethos des lebenslangen Lernens;

¹¹ Rat und Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung, a.a.O., S. 4 ff.

- das Potenzial des Arbeitsplatzes als einer grundsätzlich lernuträglichen Umgebung;
- finanzpolitisch ausgewiesene Investitionsziele für das LLL;
- die Rolle der Sozialpartner im Rahmen einer Erhöhung der Beteiligung an LLL;
- Lernen als Schlüssel zum Leben in einem erweiterten Europa.¹²

Obwohl dieser Sachverhalt im Kommissionsbericht nicht weiter erörtert wird, deutet sich hier eine konstitutive Eigenschaft subsidiär angelegter Bildungspolitik an. Während sich die Formulierung europäischer Leitlinien und Aktionspläne in Gestalt konsultativer Prozesse und finanzieller Förderprogramme mit den Prinzipien des Vertrags von Maastricht in Übereinstimmung befindet, berührt deren inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung den Nerv des kulturpolitischen Selbstbestimmungsrechts der EU-Staaten und ihrer Regionen. Hiervon betroffen ist die nationale Bildungstopographie der Länder: ihre Orte und institutionellen Stützen des Lernens nicht weniger als die kulturellen Prämissen und curriculare Formgebung ihrer Bildungssysteme. Wie die Bereiche und Phasen des menschlichen Lebens dem Lernen zugänglich gemacht werden können, mithilfe welcher Gehalte, Formen und Mittel die strategische Botschaft des LLL zu verwirklichen ist, bleibt dem autonomen Gestaltungswillen nationaler Akteure vorbehalten. Europäische ‚Fortschrittsberichte‘ kommen daher selten über grobe Trendanalysen und Konvergenzbefunde hinaus; typisierenden Ordnungsversuchen sind enge Grenzen gezogen.¹³ Hinter den begrifflichen Chiffren von Diskussions- und Aktionsschwerpunkten, auf die die offiziellen EU-Dokumente Bezug nehmen, bleiben viele der angerissenen Themen empirisch vage und theoretisch unerforscht. Die Agenda des lebenslangen Lernens kann aus der periodisch herbeigeführten Konfrontation von zentralen Strategiezielen und nationaler Umsetzungspraxis keinen dauerhaften Profit ziehen. Dies liegt nicht nur an der Unübersichtlichkeit des europäischen Bildungsraums und den latenten Vorbehalten gegenüber einer ‚eurokratischen‘ Unterminierung kultureller und politischer

¹² Vergl. Commission of the European Communities (2003), S. 7. Übersetzung vom Verfasser.

¹³ Diese Ansicht vertritt auch die EU-Kommission, wenn sie den Versuch einer kategorialen Erfassung unterschiedlicher Kulturen und Strukturen des LLL als „hazardous exercise“ bezeichnet. Gleichwohl identifiziert sie vier Grundmodelle, anhand derer sich die EU-Länder konzeptionell positionieren können: Typ 1 entspricht einer weit entwickelten ‚cradle-to-grave‘ Kultur des LLL; Typ 2 fokussiert im Wesentlichen die beschäftigungspolitischen, auf beruflichen Qualifikationserwerb abstellenden Ansätze; im Typ 3 setzt sich ein modernisierungstheoretischer Appell durch, der auf die Beseitigung der hergebrachten Trennung von Lern-, Arbeits- und Ruhestandsphasen drängt. Typ 4 schließlich stellt einen ‚social-inclusion approach‘ dar, bei dem es vor allem um die gezielte Verbesserung der Bildungsbeteiligung sozial benachteiligter Personengruppen und die Vermittlung von integrationsfördernden personalen Kompetenzen geht. Vergl. Commission of the European Communities (2003), S. 7f.

Selbstbestimmungsrechte. Unstrittig ist, dass gesamteuropäische Anliegen wie die Beherrschung der wirtschaftlichen und sozialen Folgen umfassender Globalisierungsprozesse oder die Vollendung der europäischen Einheit ein wachsendes Maß an zentralen Steuerungs- und Koordinierungsanstrengungen gerade in strategisch bedeutsamen Investitionsbereichen wie Bildung und Kompetenzförderung nötig macht. In Anbetracht der sich verstärkenden Appelle an das Selbst- und Verantwortungsbewusstsein der Menschen, die Fortschreibung der eigenen Bildungsbiographie aktiv und phantasievoll in die Hand zu nehmen, gewinnt die Agenda des lebenslangen Lernens jedoch zusehends an kulturellem und lebensweltlichem Profil. Lernen über die Lebensspanne vereinnahmt als Paradigmen bildendes Fundamentum gesellschaftlicher Modernisierung die Phasen- und Ortsbezüge der tradierten Bildungssysteme und stellt, zunächst in skizzenhafter Andeutung, ihre ideelle, soziale und körperschaftliche Transformation in Aussicht. Diese zu bewerkstelligen kommt einer Forderung an die nationalen Strategien gleich, den Zielkonsens und europäischen Charakter des LLL an die regionalen und alltagskulturellen Gegebenheiten anzuschließen und seiner projektierten Ausgestaltung ein organisatorisches und didaktisches Profil zu verleihen, das am Leitgedanken einer ‚Popularisierung des Lernens‘ und an der Wahrnehmung vielfältiger – formaler wie informeller – Bildungsgelegenheiten orientiert ist.¹⁴

Wird einer solchen Erweiterung der gegenständlichen Bezüge des LLL entsprochen, mehren sich die evaluativen Anliegen, verschieben und differenzieren sich zwangsläufig die Perspektiven, unter denen die Implementierungsfortschritte des LLL zu beurteilen sind. Welche Befunde und Entwicklungsaussichten kommen dabei zum Vorschein?

Das *Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung* deutet mit seinem aktuellen Titel an, dass es sich diesem erweiterten Fragenkomplex widmen möchte, indem es die menschliche Lebensspanne nicht nur als bildungspolitische Reformfigur, sondern als zentrale pädagogische Gestaltungsaufgabe in den Mittelpunkt stellt. Die eingenommene Perspektive ist daher im Wesentlichen eine erziehungswissenschaftliche: Es gilt, das Allerweltskonstrukt ‚Lebenslanges Lernen‘ auf seine pädagogischen Begründungszusammenhänge hin zu untersuchen, seine politische und ökonomische Verwertung als Instrument des gesellschaftlichen Wandels bildungstheoretisch zu problematisieren und die konzeptionellen Ausdrucksformen eines Lernens in der Lebensspanne aus curricularer und bildungsorganisatorischer Sicht zu erörtern. Das Tableau der aufgeworfenen Fragen lässt folgende Konturen erkennen:

¹⁴ Vergl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, S. 13ff.

- *Systemperspektive:* Zu welchen Politik- und Strukturveränderungen führt die Umsetzung der LLL-Strategie im formal organisierten Bildungsbereich? Wie werden Bildungsübergänge und institutionelle Arbeitsteilung gestaltet? Welche Instanzen sind für die Koordinierung von Konzepten und Maßnahmen des LLL verantwortlich?
- *Innovations- und Professionalisierungsperspektive:* Welche neuen Orientierungsgrößen und Entwicklungsmaßstäbe setzen sich im Zuge des LLL in Forschung, Studium und Lehrerfortbildung durch?
- *Bildungssoziologische Perspektive:* Werden mit der Ausrichtung der Bildungssysteme auf das LLL bestehende Beteiligungsbarrieren und soziale Benachteiligungsmuster verfestigt, aufgebrochen oder modifiziert? Führt eine soziologische Betrachtung des Lebenslaufs zu neuen Erkenntnissen über status- und alterskorrelierte Spezifika der Bildungsaspiration und des Lernzugangs?
- *Lernbiographische Perspektive:* Welche Rolle nimmt das Individuum in einem sich entwickelnden System des LLL ein? Wie können die Aufforderungsgehalte der LLL-Programmatik subjektiv entschlüsselt und in lebensdienliche Lernattitüden transformiert werden?
- *Lernkulturelle Perspektive:* Welche Auswirkungen hat das bildungstheoretische Leitbild des LLL auf die curricularen Selektions- und Begründungsstrategien in Schule und beruflicher Ausbildung? Was gibt das bildungspolitisch stark beanspruchte Bild von einer ‚neuen Lernkultur‘¹⁵ für die Schaffung geeigneter Lernmilieus und Methodenbestände her?
- *Ethische und evaluative Perspektive:* Gibt die Strategie des LLL Anlass, den Fragen nach den normativen und pragmatischen Grundlagen einer Pädagogik der Lebensspanne gezielt nachzugehen und dementsprechend den referentiellen Rahmen für die Einschätzung ihrer regulativen und kritischen Leistungen auszurichten? Nach welchen Maßstäben werden lebensbegleitend erworbene Kompetenzen bewertet?

Eine forschungsgestützte, systematisch angelegte Pädagogik der Lebensspanne ist zum jetzigen Zeitpunkt auch in internationaler Blickrichtung noch nicht in Sicht.¹⁶ Bildungsforschung und komparative Erziehungswissenschaft sind insofern aufgerufen, an der Exploration und theoretischen Erfassung dieses pädagogischen und bildungspolitischen Gegenstandsbereichs mitzuwirken. Ihre Aufgabe bestünde u.a. darin, den europaweiten Vergesellschaftungsprozess des LLL als wissenschaftliches Anliegen zu reflektieren und in die Konstituierung heuristischer, methodologischer und thematischer Arbeitszusammenhänge einzubringen. Der skizzierte Fragenkatalog bietet hierzu erste Anhaltspunkte.

¹⁵ Vergl. BLK (2004), a.a.O. S. 16.

¹⁶ Vergl. auch Fatke, R. & Merkens, H. (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden.

Die Auswahl der Autoren, die wir für den vorliegenden Band gewinnen konnten, folgte zunächst der Absicht, unser Leitthema einerseits als ein europäisches Gemeinschaftsprojekt auszuweisen, andererseits aber nach den spezifischen Forschungsprogrammen und Reflexionsleistungen zu fragen, die im Zuge der nationalen Implementierung des LLL orientierenden, ja mitunter diskursbestimmenden Charakter aufweisen. Von der Option, diese Aufgabe unter Berücksichtigung der Vielfalt nationaler Realisierungskontexte exemplarisch breiter anzugehen, haben wir zugunsten einer Konzentration auf drei Länder verzichtet, wobei das Vereinigte Königreich nur durch einen Überblicksartikel vertreten ist. Der Reiz, den bezeichneten Themenkomplex im Wesentlichen auf Frankreich und Deutschland zu stützen, liegt unserer Auffassung nach u.a. in der Möglichkeit, Bildungssysteme unterschiedlicher ordnungspolitischer Natur – föderative versus zentralistische Struktur – daraufhin zu untersuchen, wie die konzeptionellen und organisatorischen Folgen des LLL aufgegriffen, problematisiert und in nachhaltige Gestaltungszusammenhänge eingefügt werden. Aus dem Beitrag von **Philippe Méhaut** wird ersichtlich, dass die Frage regionaler oder zentralstaatlicher Zuständigkeit unmittelbar auf die persönliche und institutionelle Ebene der Wahrnehmung von Bildungsrechten durchschlägt.¹⁷ Zudem ist Frankreich trotz bemerkenswerter Pionierleistungen im Bereich der Erwachsenenbildung – erinnert sei an die frühe gesetzliche Fundierung des Bildungsurlaubs, die maßgebliche Einbindung der Tarifpartner in weiterbildungspolitische Entscheidungen, die Anerkennung und Akkreditierung lebensbegleitend erworbener Kompetenzen – im internationalen Diskurs fachliterarisch größtenteils unerschlossen. Die französischen Beiträge sind insofern auch Zeugnisse eines länderkundlichen Informationsinteresses und bieten in der Kontrastierung mit der deutschen Implementierungspraxis des LLL eine Fülle aufschlussreicher Parallelen und Differenzbefunde. Andererseits ist auf die komplementäre Anlage der Artikel und ihrer thematischen Bezüge hinzuweisen, d.h. die jeweiligen Einlassungen repräsentieren in unterschiedlichem Ausmaß grundsätzliche, systematisch anschlussfähige Annäherungen an das LLL. Zur Unterstützung des Leseverständnisses enthält das vorliegende Jahrbuch für die französischen Texte in seinem Dokumentarteil einen Glossar sowie eine Darstellung des französischen Bildungswesens einschließlich seiner Reformbestrebungen und Ansätze zur organisatorischen Ausgestaltung des LLL.

Die Beiträge von **Rainer Brödel**, **Philippe Méhaut** und **Lore Arthur** bieten einen kursorischen Aufriss zentraler Aspekte und Forschungsfragen, mit deren Hilfe die Situation des lebenslangen Lernens in den betrachteten Ländern erfasst und z.T. historisch, z.T. stärker bildungstheoretisch und politisch eingeordnet werden kann.

¹⁷ Siehe dazu Méhaut in diesem Band, S. 10f.

Welche kulturellen, ökonomischen und institutionellen Veränderungsimpulse gehen von der Umsetzung der LLL-Strategie aus? **Olivier Las Vergnas** richtet seine Darstellung an der ‚sozialökonomischen Paradoxie‘ aus, dass trotz ausgereifter technischer und didaktischer Möglichkeiten die Botschaft des lebenslangen Lernens nicht angenommen bzw. primär von denen aufgegriffen wird, die ohnehin im Besitz von ‚Bildungskapital‘ sind. **André Gauron** thematisiert das Nutzen- bzw. Ertragskalkül lebenslangen, auf Beschäftigungsfähigkeit abzielenden Lernens aus volkswirtschaftlicher und unternehmerischer Perspektive. Die französischen Bildungslaufbahnen und Abschlüsse werden in diesem Zusammenhang kritisch auf ihre berufsvorbereitenden Potenziale untersucht, die Problematik des Ausbildungsbedarfs aus dem Blickwinkel des LLL diskutiert. **Heino Apel** liefert dem Leser eine Bestandsaufnahme und kritische Würdigung des Modellversuchsprogramms der BLK ‚Lebenslanges Lernen‘. Diese umfassende Initiative hat in Frankreich keine Entsprechung. Welche Schwerpunkte wurden gelegt, welche Auswirkungen wird man von ihnen erwarten können? Der Autor spricht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit an, eine diesbezügliche ‚Transferkompetenz‘ zu entwickeln und das evaluative Design mancher Projekte zu optimieren. **Ortfried Schöffter** und **Felicitas von Küchler** gehen in ihrem Beitrag von einem tiefgreifenden ‚Funktionswandel pädagogischer Institutionalformen‘ aus und beleuchten die Folgen des konzeptionellen LLL-Regimes für die Organisationsentwicklung und dessen Management in Einrichtungen der Weiterbildung.

Unstrittig, aber kaum erforscht sind die vielfältigen Konsequenzen einer Politik des lebenslangen Lernens für den kulturellen und curricularen Zuschnitt der schulischen Bildung. **Hélène Romian** und **Françoise Cros** gehen diesen Fragen mit unterschiedlicher Akzentuierung nach: Während erstere die bestehende Überdeterminiertheit der Schule durch ein bildungsbürgerliches Kulturverständnis anprangert und lebensweltlich aufgeschlossene, inklusive ‚Schulkulturen‘ fordert, weist **Cros** auf den Umstand hin, dass die programmatisch auch in Frankreich durchgesetzte Idee des LLL in der Ausbildung der Lehrer kaum Niederschlag findet und damit die aktuellen kulturellen und wirtschaftlichen Herausforderungen die Schule als ‚Ort emergenter Humanität‘ größtenteils unvorbereitet treffen. Der deutsche Beitrag von **Claudia Fischer** und **Manfred Prenzel** greift den legitimatorischen Zusammenhang von LLL, schulischem Lehren und Lernen und einer daraus abzuleitenden Professionalisierung der Lehrkräfte auf, wobei er sich dabei einschlägiger empirischer Erkenntnisse bedient, die einem Projekt des BLK-Programms ‚Lebenslanges Lernen‘ zu verdanken sind.

Im abschließenden Artikel von **Bénédicte Gendron** werden Entstehung und Durchsetzung des Kompetenzbegriffs nachgezeichnet und die Bedeutung von Verfahren und Prinzipien der Kompetenzanerkennung für das Management personalwirtschaftlicher Aufgaben referiert. Außerdem wirft die Autorin einen kritischen Blick auf die uneinheitliche Anerkennungspraxis der Universitäten, zu deren Folgen die Abwertung von Abschlüssen und ein ‚inflationärer‘ Handel mit Diplomen gehörten.

Der Herausgeber möchte sich an dieser Stelle bei den Autoren des Jahrbuchs für ihre Mitwirkung herzlich bedanken. Meiner Mitarbeiterin Vanessa Keller gebührt Dank und Anerkennung sowohl für die redaktionelle Betreuung des vorliegenden Bandes als auch für die Übersetzung der französischen Beiträge, deren sprachkulturelle Eigenheiten mitunter hohe Anforderungen an die Kunst der Übertragung stellten.

Abstract

Within the European political framework education and learning over the life-span are prominent and reputable figures – not only of speech but increasingly of action too. Since the European Year of Lifelong Learning a wealth of programmatic effort and conceptual debates about LLL has shaped and, indeed, strengthened the role of the European Commission in stimulating national responses to the Lisbon strategy and in monitoring their progress against a set of quantitative benchmarks. The editor points out that any conception of progress based solely on measurable outcomes of LLL policies cannot do justice to the cultural and social dimension of life-span learning and pedagogy. The present *Yearbook* therefore widens the scope of relevant issues and questions by asking researchers and practitioners of LLL to unfold their views on aspects not adequately represented in the official EU literature. Contributions have been invited from France, Germany and the UK on topics such as the conceptual consequences of LLL for creating new learning cultures in schools and institutions of vocational training and continuing education. Furthermore, lifelong learning is being discussed by some authors from the position of economic theory and organisational development, others present, and comment on, the foundations and general structures of LLL in their respective countries.

Biographische Angaben

Prof. Dr. **Klaus Künzel**, geboren 1945, war nach seinem Studium der Germanistik, Pädagogik und Philosophie an den Universitäten Liverpool, Bochum und Dortmund tätig. Seit 1991 ist er Professor für Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln.