

Erwachsenenbildung, Schule und Lebenslanges Lernen

Günther Böhme

Zusammenfassung

Es geht um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung zur Idee des Lebenslangen Lernens. Zuerst werden einige grundsätzliche Probleme einer pädagogischen Wissenschaft aufgezeigt. Sodann wird das spannungsreiche Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung im Blick auf Lebenslanges Lernen angegangen und die Tragfähigkeit des Begriffs Lebenslanges Lernen erörtert. Dann wird schließlich die Frage gestellt, welche Ansprüche die Erwachsenenbildung, die sich im Dienste Lebenslangen Lernens und dementsprechender Bildung sieht, an die Schule stellt.

I.

Dass das Leben von der Wiege bis zur Bahre ein unentwegter Lernprozess ist, wusste bekanntlich schon der ehrwürdige Comenius, und dass der Mensch sein Leben lang nicht „auslernt“, sagten gewiss nicht nur die Großeltern des Verfassers dieser Zeilen dem nicht immer lernwilligen Enkel. Aber erst unserer Zeit scheint es vorbehalten, nach Entdeckung des Phänomens Wege organisierten und nicht nur spontanen lebenslangen Lernens suchen zu müssen; erst unsere Zeit glaubt, von „Lernenden Regionen“ und „Lernenden Institutionen“ sprechen zu können, was freilich manche zu dem Trugschluss verleitet, Lebenslanges Lernen sei nichts als eine „Verurteilung zu lebenslanger Unmündigkeit“ und damit Anlass, vor einer vollkommenen Pädagogisierung des Lebens zu warnen. Das ist natürlich abwegig, insofern in jedem Lernprozess unvermeidlich ein emanzipatorischer Effekt enthalten und zudem nicht ausgemacht ist, wie weit Lebenslanges Lernen der Selbstbestimmung anheim gegeben ist. Es ist aber doch nicht ganz ohne pädagogischen Sinn, insofern jedem organisierten Lernen etwas Zwanghaftes, Fremdbestimmtes anhaften Muss. Dem freilich wird die Erwachsenenbildung bei dem Part, den im Lebenslangen Lernen zu spielen sie berufen sein kann, eher als die Schule entgehen, weil bei ihr immer auch Selbstbestimmung in der Frage der Lernorganisation und in der Wahl der Lerngegenstände vorwaltet. Sie wird also immer schon den mündigen Bürger voraussetzen.

Mit der als abwegig markierten Bemerkung ist jedoch immerhin der eine Zwiespalt zu Bewusstsein gebracht, in dem sich eine jede Pädagogik befindet: um der

Chance eines autoritätsfreien Denkens und Handelns willen autoritär verfahren zu müssen. Wie anders soll sich der Mensch seiner Unmündigkeit entwinden, wenn ihm nicht die Wege dazu von anderen geebnet werden. Darüber hat im Übrigen gerade die antiautoritäre Bewegung des vergangenen Jahrhunderts gründlich belehren können. Damals war es die Autorität von Marx, die für den antiautoritären Effekt der Pädagogik herhalten musste, der im Übrigen die Erwachsenenbildung, wenn der Verfasser dieser Zeilen richtig gesehen hat, fast völlig unberührt ließ, da diese, anders als die Schule, gar nicht anders als autoritätsfrei oder zumindest autoritätsfern agieren kann. Der Verfasser hat es sich seitdem zur Gewohnheit gemacht, den Auftrag einer jeden Pädagogik darin zu sehen, dass sie sich selbst überflüssig macht.

Das zeigt sich denn auch unzweideutig, wenn ein das Leben begleitendes unreflektiertes Lernen zu einem Projekt „Lebenslanges Lernen“ weiter entwickelt werden soll, in welches notwendigerweise Schule und Erwachsenenbildung gleichermaßen involviert sind. Erwachsenenbildung setzt Schule voraus, und Schule bereitet Erwachsenenbildung vor. Und beide münden in unserer Zeit in eine Seniorenbildung, die besondere Aspekte der Erwachsenenbildung aufzuhellen bemüht ist.

Man erkennt den Gesamtzusammenhang schnell, insoweit auch in unserer Gegenwart zwar jener naturwüchsige, das Leben begleitende, spontane Lernprozess von jedermann erfahren wird, dieser aber mehr als bei früheren Generationen nach bewusster Ergänzung oder Erweiterung und Vertiefung verlangt. Der bis zur Ermüdung beschworene demographische Wandel und die permanenten Wandlungen der sich globalisierenden Welt stellen alle Menschen vor immer wieder neue Erfahrungen und Herausforderungen, die alle gegenwärtigen und künftigen Generationen zum Lernen von bisher Unbekanntem zwingen und die Gesellschaft nötigen, mit angemessenen Angeboten Lernmöglichkeiten im Bereich von Naturwissenschaft, Technik und Medizin zu eröffnen, Perspektiven beruflicher Neuorientierung zu entwerfen, individuelle Weiterbildung zu bedenken, neuen Generationen neue Tiefendimensionen der Erkenntnis zu erschließen. Vermutlich werden auch geisteswissenschaftliche Erkenntnisse wieder zu Ansehen gelangen und zu mancherlei Einsichten führen. Schließlich werden die Menschen nicht anders können, als das Altern in seiner Vieldimensionalität selbst zu lernen.

Damit stellt sich in gesteigertem Maße die doppelte Frage, die seit Entdeckung des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ im Schwange ist: einerseits die Frage nach der wechselseitigen Beziehung der Institutionen von Schule und Erwachsenenbildung unter den Auspicien Lebenslangen Lernens: welche Voraussetzungen für Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit sind auf beiden Seiten zu bedenken, soweit sie in Lebenslanges Lernen involviert sind? Und andererseits stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Praxis von Lebenslangem Lernen, wie sie von jedermann vollzogen wird, zu den Institutionen, die sich als Institutionen für Lernangebote verstehen: Wo hat das unreflektierte Lernen, das den Menschen immer schon lebenslang begleitet, seine Grenzen und was weckt spezifische Lernbedürfnisse der Erwachsenen, die nach Befriedigung verlangen und zu deren Befriedigung pädagogische Hilfe und Rat notwendig sind?

II.

Bevor man allerdings eine Antwort auf diese doppelte Frage wagen will, wird man an einer gewichtigen Feststellung nicht vorbeisehen dürfen. Damit ist gemeint: Seit es Erwachsenenbildung gibt und über eine solche gesprochen wird, wird die Frage nach dem Sinn des Begriffs von Lebenslangem Lernen bei den Bildungsbeflissenen zwar gestellt, aber ebenso lange wird man nach einer apodiktisch eindeutigen Antwort suchen, die von der Erwachsenenbildung als einem Komplex heterogener Institutionen erwartet und nicht nur von einzelnen Nachdenklichen – wie etwa dem weit blickenden Comenius – gegeben wird. Doch vielleicht kann eine solche Antwort auch ernsthaft nicht erwartet werden, da doch – und das ist die Misere einer jeden Theorie – keine Antwort ohne Alternativen ist. Es gibt nicht das Lebenslange Lernen schlechthin. Vielleicht liegt das schon darin begründet, dass beim Lebenslangen Lernen nach Lernen gefragt wird, bei der Erwachsenenbildung – selbst als Weiterbildung – begrifflich von Bildung die Rede ist, die dem Lernen Erwachsener konkrete Ziele setzt. Jede Antwort hängt immer schon von dem Dilemma jeglicher Hermeneutik ab, will sagen, von unterschiedlichen, zumal subjektiven Voraussetzungen und im hier diskutierten Fall des Lebenslangen Lernens konkret davon, wie man Erwachsenenbildung definiert, welche Theorie der Schule man wählt, welche Erwartungen man an Lebenslanges Lernen knüpft. Am Ende bleibt durchaus nicht gleichgültig, was von einer Theorie schlechthin verlangt wird. Soll sie eine Theorie für die Praxis sein oder eine Theorie von der Praxis, eine Theorie für bestimmte Sektoren der Praxis oder aber eine Theorie von bestimmten Sektoren der Praxis?

Schon vor runden 30 Jahren hat nach vielen voraufgegangenen Diskussionen der Verfasser in den „Hessischen Blättern“ schreiben müssen (Böhme 1983), dass „das Bedürfnis nach einem permanenten Lernen in einer immer schwerer zu durchschauenden Lebenswelt die unbewussten Lernvollzüge im Lebensablauf überlagert und nach Befriedigung verlangt. Es ist freilich noch keine Theorie entwickelt worden, aus der sich eine allgemeine Strukturierung lebenslangen Lernens mit programmatischem Charakter entwickeln ließe“. Hinter der Klage steht die grundsätzliche Beobachtung, dass in der Erwachsenenbildung Theorie und Praxis nicht dauerhaft zueinander zu finden scheinen – was sicher auch für das Verhältnis von Schultheorie und Schulpraxis, von Bildungskanon und Unterrichtsangebot zutrifft, wie man an den einander folgenden politisch inspirierten Schulreformen sehr deutlich erkennen wird.

Kann die Praxis nach einer Theorie fragen, die eine unter vielen ist? Hinkt die Theorie nicht immer wieder einer längst institutionalisierten Praxis hinterher und sieht sich mit gesellschaftlichen Zwängen konfrontiert? Oder sollte sie sich als das Unternehmen verstehen, praktizierter Praxis eine theoretische Folie zu geben, wobei sie vielleicht versuchen kann, ihr, der Praxis, die und jenen Impulse der Wissenschaft zu geben, aber vor dem, was als eine um Theorien wenig besorgte Bildungspolitik betrieben wird, immer wieder resignieren Muss? Wäre also die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung gar keine für die Praxis, sondern vielleicht im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und philosophischer Reflexion unvermeidlich eine von der Praxis und damit der Spiegel einer Praxis, der der Spiegel aus wissenschaftlicher Ein-

sicht vorgehalten werden Muss? Das kann natürlich hier in aller Breite nicht weiter verfolgt werden – wer noch nachdenklicher werden möchte, mag bei Jochen Kade und seinen Mitstreitern nachlesen (Kade 1994). Es Muss aber doch auch an dieser Stelle in seiner ganzen Fragwürdigkeit wieder in Erinnerung gerufen werden, ist es doch gleichsam als Merkposten für eine sorgfältige Arbeit in einer Wissenschaft unentbehrlich, die ihres Profils aus thematischen Gründen nicht sicher sein kann und deshalb sich ihrer Wissenschaftlichkeit immer wieder neu vergewissern Muss, gar nicht zu reden von der philosophischen Stringenz, die bei aller Bildungstheorie und Lerntheorie nicht auf der Strecke bleiben darf.

Damit Muss es schon genug sein der Hinweise auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die sich einer theoretischen Bearbeitung des Problems aller Pädagogik stellen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich – und eben deshalb musste ihre Beschreibung hier vorausgeschickt werden – in ihrer spezifisch pädagogischen Form auf exemplarisch eindeutige Weise, wenn man auf das Dreieck der in Rede stehenden Begriffe Schule – Lebenslanges Lernen – Erwachsenenbildung in ihrer vielfältigen Verflechtung sieht und nun die Fragestellung auf die Frage konzentriert: Was erwartet die institutionalisierte Erwachsenenbildung von der Schule und in welchem Zusammenhang stehen beide bei den von Politik und Gesellschaft geforderten Prozessen Lebenslangen Lernens? Welchen Anspruch kann die Erwachsenenbildung erheben, welchen die Schule? Welcher Auftrag ergeht an die eine, welcher an die andere Institution und von wem wird der Auftrag erteilt?

Gewiss wird vorab der Blick auf das Lebenslange Lernen als Phänomen sui generis zu richten und seinem Sinn wie seiner Struktur nachzugehen sein; denn in Lebenslanges Lernen werden sich Schule und Erwachsenenbildung auf welche Weise auch immer einordnen oder beide werden diesem dienen müssen, wie sich doch beide in ihren Grenzen seit eh und je darauf berufen haben. Seit dem Altertum wurde den Schülern versichert: Non scholae, sed vitae discimus. Freilich wurde das Epitheton „lebenslang“ erst wirklich ernst genommen, als mit der demographischen Wende am Ende des letzten Jahrhunderts sich ein „drittes Lebensalter“ ausbildete, dieses als ein in dieser Ausdehnung gänzlich unbekanntes Phänomen ein völlig neues Altersbild demonstrierte und damit der beschworenen „Lebenslänglichkeit“ des Lernens eine neue Dimension zuwies. Dadurch wurde eine Theorie der Lebensalter, ihrer divergierender und doch einander ergänzender Bedürfnisse und Ansprüche, erforderlich – über die freilich bislang kein Konsens zu finden war, was man etwa an den pädagogisch und bildungstheoretisch nicht zu begründenden Angeboten für „50+“ ablesen kann. Das Naheliegende lässt man immer noch vielerorts beiseite, nämlich die Tatsache, dass eine Theorie des Lebenslangen Lernens von einer Bildungstheorie der Lebensalter auszugehen hätte, innerhalb welcher man drei umfassende Lebensalter mit ihren Bildungsbedürfnissen unterscheiden kann und Muss: das des vorberuflichen Lebens, das des beruflichen und familialen Lebens, das des nachberuflichen Lebens; dass wir aber in jeder der drei Lebensalter noch einmal drei Phasen zu unterscheiden haben: Im ersten Lebensalter Kindheit, Reifezeit, Berufsvorbereitung, im zweiten Lebensalter Berufseintritt (oder Familiengründung), Berufsleben (Familienbildung),

Vorbereitung auf den Ruhestand; schließlich im dritten Lebensalter die Phasen des älteren, des alternden, des alten Menschen (vgl. Böhme 2012).

Diese Aufzählung kann nicht nur als ein erster Hinweis verstanden werden auf die Notwendigkeit einer vorgängigen Theorie der Lebensalter, sie kann auch gleichzeitig die Erkenntnis vermitteln, dass sich seit nicht viel mehr als einem Menschenalter ein drittes Lebensalter ausgebildet hat, das mit seinen eigenen Bildungsbedürfnissen an die Erwachsenenbildung herantritt, während sich alle gegenwärtigen Generationen bislang unbekannten Lernprozessen in einer sich permanent und radikal wandelnden Gesellschaft gegenüber sehen, die nach einer Institutionalisierung im Rahmen der Erwachsenenbildung verlangen. Dabei bringen die erwähnten radikalen Wandlungen von Lebenswelt und Arbeitswelt für die mittlere Generation eine Situation mit sich, die zur weiteren Herausforderung für die Erwachsenenbildung geworden ist. Berufliche Weiterbildung ist das bekannteste Gebot der Stunde; aber daneben ist der Ruf nach technologischem Wissen unüberhörbar; gleichzeitig wird der Umgang mit der individuellen Gesundheit thematisiert. Ferner verlangt die sog. mittlere Generation, ergriffen von Mobilität und Mobilisierung, unter dem Eindruck von Naturwissenschaft und Technik nach permanenter Vermehrung ihres Wissens, wobei schwerlich eine Bildung aufkommen kann, wie sie der älteren Generation noch kostbar war. Freilich scheint sich dadurch zugleich das Verlangen nach dem Zugang zu einer Bildung, die von der allgemeinbildenden Schule vorenthalten wurde, immer stärker zu artikulieren.

Es scheint nun auch, dass Gehalte einer intensiven allgemeinen Bildung im dritten Lebensalter angemahnt werden, wie sich an den bei den Volkshochschulen angesiedelten Seniorenakademien und ähnlichen akademischen Einrichtungen bemerkbar lässt.

Es ist das dritte Lebensalter, das sich den von den jüngeren Generationen bewerkstelligten gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen Verhältnissen ausgesetzt sieht, das aber von seiner Lebenslage her eigene geistige Ansprüche entwickelt und lebenslanges Lernen auf eigene Weise repräsentiert. Das zweite Lebensalter braucht für die Orientierung in Beruf und Arbeitswelt Fortbildung unterschiedlicher Art, muss sich aber dem unentwegten Zuwachs an technischen Mitteln und Instrumenten einer permanenten Lernanstrengung unterziehen.

Das erste Lebensalter, die Jüngeren und Jüngsten, finden sich in Institutionen zwangsläufig zusammen, die nur noch statt auf Bildung auf Ausbildung zielen und die ökonomische Effizienz des Lernstoffes zum Maßstab nehmen. Sie drohen, einer allgemeinen Bildung verlustig zu gehen, in der geistige Ansprüche besonderer Art befriedigt werden müssten. Es fragt sich, wie weit Erwachsenenbildung von dem Beitrag der Schule zu Lebenslangem Lernen unmittelbar betroffen und wohl gar herausgefordert ist.

Was also ist Erwachsenenbildung unter diesen Bedingungen? Wie weit kann sie sich – bei solchen Lebensumständen und den Verschiebungen im pädagogischen Verständnis der Lebensalter – noch als Weiterbildung verstehen, als welche sie in Bezug auf beruflicher Weiterbildung wohl noch immer auftreten kann? Unter dem Aspekt des unvermeidlichen Lebenslangen Lernens und einer stringenten Theorie der

Lebensalter bedarf es gewiss einer kritischen Besinnung auf die bedenkliche Beschränkung, der sich Erwachsenenbildung bei dem modischen Selbstverständnis als Weiterbildung anzubekommen im Begriffe wäre. Gilt es nicht, angesichts der Artikulation der Bildungsbedürfnisse des zweiten und dritten Lebensalters zu prüfen, ob Erwachsenenbildung sich neben all dem faszinierenden Neuen auch wieder ihres alten Auftrags erinnern sollte, schlicht der Bildung aller Generationen als einer Persönlichkeitsbildung mit Rücksicht auf die neue Gestalt der Lebensalter dienen zu wollen und zu dem Dreiklang von Bildung-Weiterbildung-Fortbildung zu finden – oder ihn dort zu betonen, wo er nie ganz verstummt ist?

Darüber sollte schon deshalb von Erwachsenenbildung und Schule – und endlich auch der Bildungspolitik – möglichst gemeinsam gesprochen werden, weil nach allen gewissenhaften Erfahrungen mit alten Menschen und den institutionellen Beobachtungen an alten Menschen alles Lebenslange Lernen in eine das Leben abrundende Bildung mündet, auch wenn neue Alterskrankheiten drohend am Horizont stehen. Das dritte Lebensalter, wenn es zu einem natürlichen späten Ende kommt, ist keinem organisierten, tätigkeitsbezogenen, aufgabengemäßen, systematischen Lernen unterworfen, sondern strebt nach einem Erkenntnisgewinn um seiner selbst willen und den letzten Einsichten zu, die nur im Kontext allgemeiner Bildung auf dem Hintergrund Lebenslangen Lernens gewonnen werden können.

Solche Bildung aber kann nicht angestrebt werden ohne ein Fundament, das in früheren Lebensphasen gelegt worden ist. An solcher Fundierung wäre dann wiederum Erwachsenenbildung beteiligt, soweit sie die Menschen des zweiten Lebensalters anspricht und diese nicht nur mit der Weiterbildung von Ausbildung versorgt. Dabei wird sie aufzubauen haben auf dem Fundament, das die Schule gelegt hat.

III.

Damit wird der fundamentale Unterschied zwischen Schule und Erwachsenenbildung erkennbar, der bei der wechselseitigen Verständigung Schwierigkeiten erheblichen Maßes bereiten wird. Die allgemeinbildende Schule ist die einzige Bildungs-Institution, deren Besuch sich schlechterdings niemand entziehen kann; sie hat ein begrenztes Unterrichtsangebot und Qualifikationsangebote, die für alle Schulbesucher gleichermaßen gültig sind; sie führt zu definierten Abschlüssen, mit denen bestimmte Berechtigungen verbunden sind; sie steht als staatliche Einrichtung in völliger Abhängigkeit von der Bildungspolitik, die eine ideologiegeladene, wissenschaftsferne Theorie der Schule der geforderten Arbeitsorganisation in den Schulen zugrunde legt. Schulisches Lernen als Teil des Lebenslangen Lernens ist, wie schon oben angedeutet, zu wesentlichen Teilen fremdbestimmt – und muss es auch sein, da Kinder und Heranwachsende nicht wissen können, was sie einmal wissen müssen und wie sie zu diesem Wissen kommen. Gerade deshalb ist die Aufgabe der Pädagogik und der Pädagogen, sich gleichsam überflüssig zu machen: Alle im ersten Lebensalter unvermeidliche Erziehung und Bildung muss in Selbsterziehung und autonome Bildung münden. Damit wird übrigens ein anderer erheblicher Unterschied sichtbar: Im Gegensatz zur Erwachsenenbildung ist Schule immer auch Erziehungsanstalt, selbst

wenn sie sich noch so antiautoritär versteht. Das kann hier leider nicht weiter verfolgt werden.

Mit der Erwachsenenbildung verhält es sich jedenfalls umgekehrt wie mit der Schule. Sie ist, als außerhalb des Rahmens der Schulpflicht stehend, weitgehend unabhängig von Politik, gibt sich ihre Programme selbst. In ihrer institutionellen Offenheit für die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse Erwachsener findet sie auch nicht zu einem Länder übergreifenden Angebot, Muss dessen Gestaltung vielmehr den einzelnen Instituten überlassen. Diese wiederum müssen zu unterschiedlichen Anteilen die Mittel für den pädagogischen Betrieb selbst erwirtschaften. Die Lernprozesse, zu denen sie einladen, setzen frühe Erziehung und Bildung voraus; sie sind für den Lernenden prinzipiell selbstbestimmt, insofern vom Lehrangebot auf Grund individueller Entscheidungen Gebrauch gemacht wird.

Der Anteil der Institutionen der Erwachsenenbildung am Lebenslangen Lernen kann nicht quantifiziert werden, da lediglich das, was man allgemeinbildende Schule nennt, der Schulpflicht gemäß von allen heranwachsenden Staatsbürgern besucht werden Muss. Daher werden, wenn denn überhaupt Absichten hinsichtlich der Programmkoordinierung bestehen, keine bindenden Verpflichtungen für derart heterogene Organisationen entstehen. Nach Einschätzung des Verfassers (nach Jahrzehntelanger administrativer und pädagogischer Erfahrung sowie permanenter theoretischer Bemühung in der Erwachsenenbildung und einer ähnlich langen Erfahrung in der Lehrerbildung) ist das ebenso unmöglich wie unnötig. Es wird sich ein Selbstverständnis der Institutionen unter der Idee des Lebenslangen Lernens nach Maßgabe ihres Auftrags in der Praxis entwickeln müssen, für welches die Theorie die Bausteine bereit stellt (Böhme vgl. 2008).

Bei diesen Prozessen bedürfte es nach der hier vertretenen Überzeugung, wie schon weiter oben angedeutet, von Seiten der Erwachsenenbildung einer größeren Distanz zum Begriff des Lernens, um die Idee der offenen Bildung gegenüber einem vermeintlichen Lernpostulat wieder ins Licht zu rücken, womit zugleich der Reduktion der Bildung auf Ausbildung entgegengewirkt würde. Ohnehin wäre dabei Lernen selbstredend mit angesprochen – wie anders käme es zu einer persönlichen Bildung. Zudem würden auf der Basis einer Theorie der Lebensalter die den Lebensaltern zuzuschreibenden unterschiedlichen Lernprozesse und Lernmethoden in Erinnerung gerufen. Es würde sich schließlich der individuelle Charakter der durch stetiges Lernen zu fördernden Bildungsprozesse in unterschiedlicher Gestalt mit unterschiedlichen Gehalten entschiedener abzeichnen.

Es bedürfte zum anderen von Seiten der Schule einer tieferen Besinnung auf ihren primären Auftrag, der sich aus ihrer Allgemeinverbindlichkeit ableitet: allgemeine Bildung als Bildung für alle zu vermitteln, die aller besonderen, speziellen Bildung vorausgehen Muss. Wie diese allgemeine Bildung zu gestalten ist, kann und Muss hier nicht dargelegt werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006). Am Ende dieser Reflexionen soll jedoch die Frage nach den Erwartungen der Erwachsenenbildung an die Schule stehen, welche Erwartungen doch nicht unmittelbar auf ein Konzept allgemeiner Bildung gerichtet sein können, wären doch sogleich alle Spannungen zugegen, die sich aus dem Gegenüber von interessengebundener Politik und freier Wissenschaft, aus

der Heterogenität der Partner, aus den divergenten Richtungen der Wissenschaft selbst ergeben. Jedenfalls würde es einen eindeutigen Begriff von allgemeiner Bildung voraussetzen, der der Erwachsenenbildung als solcher gemeinsam sein müsste.

Das grundlegende Problem allgemeiner Bildung damit hier beiseite gelassen, sind es nun aber immer noch drei Elemente einer jeglichen allgemeinen Bildung – gern möchte man fast tautologisch sagen: Elemente einer allgemeinen Allgemeinbildung –, deren Bearbeitung jede Erwachsenenbildung von der Schule erwarten Muss. Schließlich wird von diesen Elementen die selbstbestimmte Bildung nach der unvermeidlichen schulischen Fremdbestimmung geleitet und geformt, wobei eine Bildung der Erwachsenen ohne deren elementare Grundlegung immer rudimentär bleiben Muss. Diese drei Elemente sind: das Denken, das Lernen, das Sprechen. Die Kundigen werden sich bei dieser Dreiheit an Wilhelm von Humboldt erinnert fühlen; dem ging auch das Lernen des Lernens allem anderen voran. Es sei daher erlaubt zu betonen, dass diese Dreiheit von zeitloser Gültigkeit ist und allen historisch bedingten Konstellationen der Bildungsarbeit voraus geht. Sie sind allem Neodarwinismus zum Trotz Konstanten des Menschseins, mit deren Bedeutung sich allein die Schulpflicht aller begründen lässt. Und das wieder zeigt sich im hier erörterten Sachverhalt: Lebenslanges Lernen setzt wie lebenslange Bildung unvermeidlich die genannte Dreiheit voraus.

Jeder Mensch Muss denken lernen, um urteilsfähig zu werden und sich kritisch gegenüber sich selbst verhalten zu können. Jeder Mensch Muss das Lernen lernen, um Neues aufnehmen, verarbeiten und in sein Gedächtnis einordnen zu können. Er Muss lernen, wie man lernen kann. Jeder Mensch Muss sprechen lernen, um sich verständigen und seine Gedanken artikulieren zu können, so wie jeder Mensch sich Sprache aneignen Muss, um die Welt gegenwärtig zu haben. Der Mensch braucht Sprache um seiner Freiheit willen.

Damit ist die dreifache unabdingbare Voraussetzung gelingender Erwachsenenbildung definiert. Wer das Lernen nicht gelernt hat, kann an seiner Bildung nicht weiterarbeiten, wird sich nicht fördern und schließlich „zurückbleiben“. Wer das Denken nicht gelernt hat, wird nicht vernünftig handeln können und all den Ansprüchen an die Rationalität des Alterns und Alters nicht gerecht werden. Wer Sprache nicht beherrscht, wird sich nicht mitteilen und wird als Älterer seine Erfahrungen nicht weitergeben können. Wem es die Sprache verschlagen hat, der bleibt vor dem Unbegreiflichen stehen.

Dabei allein wird es natürlich nicht bleiben. Man Muss auf dieser Dreiheit einen Stufenbau von weiteren Ansprüchen und Forderungen von der Erwachsenenbildung an die Schule und von Erwartungen der Schule an die Erwachsenenbildung errichten. Darin begegnen sich beide; man kann von sekundärer Grundbildung sprechen. Zu denken ist hierbei an die unentbehrliche Vermittlung technischer und technologischer Erkenntnisse und Fertigkeiten, die Befestigung eines mathematischen Grundwissens, die Weckung gestalterischer Kräfte durch eine musiche Erziehung, die Grundlagen des Englischen als der Hauptsprache einer sich globalisierenden Zivilisation. Der Verfasser wird auch eine religiöse Bildung dazu zählen, ebenso eine philosophisch vertiefte politische Bildung. Darüber mag man streiten, wie weit diese und

welche weiteren Bildungselemente allgemeingültig sind, oder aber darüber, ob sie nicht nur der Schule vorbehalten sind und von der Erwachsenenbildung vorausgesetzt werden sollten. Ihren Rang für eine allgemeine Grundbildung wird man ihnen jedoch nicht streitig machen können.

Der unbedingte Vorrang aber gilt unbestritten diesen drei: Denken, Lernen und Sprechen. Die Schule muss ihre Arbeit daraus entwickeln, und die Erwachsenenbildung muss sich ihrer bedienen, wenn sie ihre Arbeit für ein Lebenslanges Lernen leisten will.

Literatur

Günther Böhme, Neue Aspekte eines alten Begriffs, in: HBV 33/1983, S. 255

Günther Böhme, Kultur und pädagogische Reform, Idstein 2008

Günther Böhme, Verständigung über das Alter, Neuauflage 2012

Peter Faulstich/Christine Zeuner, Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung, 2. Aufl. München 2006

Jochen Kade, Offene Übergänge, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach, Erziehungswissenschaft, Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim 1994