

Jürgen Oelkers

## *Herausforderungen der Erwachsenenbildung<sup>\*)</sup>*

Im Zeitalter des „lebenslangen Lernens“ kann niemand den Sinn der Erwachsenenbildung bezweifeln, er scheint selbst evident zu sein. Aber dann wären Herausforderungen gar nicht erkennbar und ich hätte ein falsches Thema gewählt und könnte den Vortrag eigentlich nur abbrechen. Gewiss stehen die Volkshochschulen in der Schweiz vor Herausforderungen, schon weil politisch zwischen „Bildung“ und „Qualifikation“ unterschieden wird und nur noch das Zweite subventionstauglich erscheint. Aber die Erwachsenenbildung als solche ist gesellschaftlich fest verankert und politisch unstrittig, wobei ich auch nicht den Eindruck habe, das Wort „Bildung“ soll gestrichen werden. Es hat einfach den besseren Klang als „Qualifikation“, und das hat Folgen.

Mehr denn je ist man gehalten, sich weiterzubilden, also ständig neu zu lernen. Man kann dazu schlecht „nein“ sagen, es gibt keine Möglichkeit, sich der Aufforderung „lebenslangen Lernens“ zu entziehen, die Formel stösst auf keinen Widerstand und sie ist eine Grundmaxime der heutigen Bildungspolitik. Der Hauptaugenmerk liegt keineswegs mehr ausschliesslich auf den Erstausbildungen vom Kindergarten bis zur Universität. Dass Bildung über die gesamte Lebensspanne reicht, scheint einen neuen gesellschaftlichen Konsens auszumachen, der noch vor dreissig Jahren gar nicht abzusehen war. Aber was genau heisst das? Und ist dieser Konsens nicht gerade verdächtig? Ich könnte mit einem Kalauer beginnen: Lebenslanges Lernen lässt sich leicht mit „lebenslänglich“ assoziieren, und dann klingt die Formel schon weniger überzeugend.

Das Signum der Erwachsenenbildung ist die Freiwilligkeit. Niemand muss, aber jeder sollte können. Doch es hat den Anschein, als baue sich ein gesellschaftlicher Zwang auf, ständig lernen zu *müssen*. „Lebenslanges Lernen“ setzt eine Ausbildungsbereitschaft voraus, die nicht länger die Wahl zu haben scheint, weil zuviel von der Verbesserung des persönlichen Wissens und Könnens oder der „Kompetenz“, wie man heute sagt, abhängt. Niemand kann es sich offenbar leisten, eine Innovation zu verpassen. Darauf reagiert die Bildungspropaganda. Sie sieht Erwachsene vor sich, Männer wie Frauen, die nichts lieber tun, als ständig zu lernen, und dies gehaltvoll, diszipliniert und unermüdlich.

Doch wie sieht die Realität hinter dieser Formel aus? Die Angebote der Erwachsenenbildung erreichen längst nicht jeden, die Nachfrage hängt wesentlich vom Bildungsstand ab und brauchbar sind die Angebote offenbar ganz unterschiedlich. Das ist auch eine Folge der Themenbreite und so der Erwartungen: Wer einen Kurs für den Umgang mit Stress besucht, hat eine andere Verwendungsvorstellung als wer eine Fremdsprache erlernen will oder eine Reise nach Nepal vorbereitet. In allen diesen Fällen findet „Lernen“ statt und wird „Brauchbarkeit“ erwartet, aber der Zweck ist ebenso verschieden wie die Bedeutung.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag anlässlich der 65. Mitgliederversammlung des Verbandes Schweizerischer Volkshochschulen am 15. November 2008 in der Universität Zürich.

Die Formel „lebenslanges Lernen“ soll auf Nachhaltigkeit verweisen, aber zwischen der durchaus brüchigen Kompetenz zum Stressabbau, einer neuen Sprache oder der gut organisierten Urlaubsreise liegt ein Patchwork an Bildungserfahrungen, die oft kurzfristig sind und lediglich Okkasionen des Lernens darstellen. Man lernt sein Leben lang, nur wenig systematisch und je nach Anlass verschieden. Damit ist ein systematisches Problem verbunden. Was heute „Wissengesellschaft“ genannt wird, also eine Gesellschaft, in der Wissen und Lernen eine, wenn nicht *die* zentrale Steuerungsgrösse darstellen, ist keineswegs die alleinige Orientierung für die Gestaltung von Lernbiographien.

Interessante Themen, die den Wunsch nach Weiterbildung anregen, tauchen oft ganz zufällig auf, es gibt Nachahmungseffekte und vielfach sind die Entscheidungen, etwas Neues lernen zu wollen, von informeller Kommunikation abhängig. Die individuelle Bildungsbereitschaft ist also ganz unterschiedlich, und sie ist auch nicht zwingend eine stabile Grösse in den Lernbiographien. Oft ist entscheidend, was *vorher* geschieht, also wie die Schule durchlaufen wurde, welche Bestärkung Lernen erfahren hat und welchen biographischen Rang der Erwerb von Wissen und neuen Kenntnissen tatsächlich innehat. Das Nutzungsverhalten beginnt also nicht mit der Volkshochschule.

Für viele ist „lebenslanges Lernen“ nichts als ein Schlagwort, wenn damit die möglichst ununterbrochene Anstrengung gemeint ist, sich fortwährend zu verbessern. Die Steuerung von Bildungskarrieren ist auch nicht primär auf Lernbedarf und Interesse eingestellt, sondern auf Abschlüsse und Zertifikate. Die Schule schliesst man mit einem Zeugnis ab, das eine Berechtigung erhält, am Ende einer Berufsausbildung oder eines Studiums steht ein Examen, das ebenfalls mit einer Berechtigung verbunden ist, jeder Nachdiplomkurs schliesst mit einem Zertifikat ab, das den Gegenwert des Gelernten darstellt. So organisiert haben sich die Theoretiker des „lebenslangen Lernens“ ihr Anliegen eigentlich nicht vorgestellt. Eher gingen sie davon aus, dass „Leben“ als ein einziger Bildungsprozess aufgefasst werden müsse.

Der erste, der „Lernen“ und „Leben“ in ein theoretisch gut begründetes Verhältnis gesetzt hat, war der amerikanische Philosoph John Dewey. Leben ist für ihn ständige Veränderung durch Lernen, intelligente Anpassung und in diesem Sinne Wachstum. 1916 schrieb Dewey:

„Since life means growth, a living creature lives as truly and positively at one stage as at another ... Hence education means the enterprise of supplying the conditions which insure growth, or adequacy of life, *irrespective of age*“ (Dewey 1916/1985, S. 56; Hervorhebung J.O.).

Diese Maxime bestimmt letztlich die moderne Theorie der Bildung, die sich auf alle Lebensalter bezieht und nicht mehr Kindheit oder Jugend allein in den Mittelpunkt stellt. Die Lebenszeit selbst muss als Lern- und Bildungsprozess verstanden werden, der nicht alles auf den Beginn konzentriert, sondern fortwährend Neuanpassungen abverlangt. Das Alter der Lernenden ist dafür kein Kriterium mehr. Gelernt werden kann oder muss immer. Doch, was wiederum heisst das? Und wie reagieren die Bildungsinstitutionen auf die Maxime des lebenslangen Lernens?

Auf diese Fragen werde ich in drei Schritten näher eingehen: Zunächst diskutiere ich einige Befunde aus Studien schulischen Lernens, die zeigen, dass die Maximen des Lernens und die Realität der Erfahrung für viele Kinder und Jugendliche weit auseinander liegen (1).

Danach gehe ich auf die didaktische Idee der „Ausrüstung“ für das Leben näher ein, die hinter dem Berechtigungswesen steht. „Lebenslanges Lernen“ ist in der Konsequenz der Versuch, diese Idee zu revidieren (2). Und abschliessend begründe ich, warum „lebenslanges Lernen“ zu einer Notwendigkeit geworden ist, die man nur zum eigenen Schaden umgehen kann und die aber deswegen nicht schon sagt, was zu tun ist (3).

### 1. Der Aufbau des Bildungsstandes

Unter „Erwachsenenbildung“ verstehe ich die gesamte Palette des Angebots nach Abschluss der Berufsausbildungen, darunter auch die betrieblichen Weiterbildungen und berufsbezogenen Zusatzqualifikationen, also nicht lediglich das, was seit den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts „freie Erwachsenenbildung“ genannt wurde. Die Volkshochschule ist ebenso wie die Migros-Klubschule nur ein Anbieter unter vielen, letztlich ist hier ein Bildungsmarkt entstanden, der ebenso gross wie unübersichtlich ist. Die Konkurrenz ist gross, der Markt ist vielfach teilbar und erfindet immer neue Anliegen und Produkte. Eine Sättigungsgrenze ist nicht in Sicht.

Erwachsene werden allein durch die Vielzahl der Angebote ständig angehalten, sich weiter zu bilden, für den jeweiligen Beruf, für die Freizeit, für bestimmte Interessen oder auch nur für Gelegenheiten wie den nächsten Urlaub. „Erwachsenenbildung“ nenne ich das alles, wohl wissend, dass nicht alle Aktivitäten gleich wichtig sind. Aber sie haben alle mit Lernen zu tun und regen die Nachfrage an. Doch zunächst zum Anfang des Problems: Prägt die Schule die Einstellungen zum Lernen? Und was geschieht weit vor dem Beginn der Erwachsenenbildung?

Diese beiden Fragen könnte man durch eine dritte ergänzen: Wie durchlaufen Schüler ihren schulischen Bildungsweg? Eine zentrale Herausforderung für die Erwachsenenbildung ist der Bildungsstand der Bürgerinnen und Bürger. Ursächlich dafür ist die Schulkarriere, die keineswegs dazu führt, dass alle Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Stand erreichen. Und der jeweilige Lernstand ist auch nicht das Ergebnis kumulativen Zuwachses. Die Schülerinnen und Schüler profitieren vom Unterricht ganz unterschiedlich, auch weil sich in den Lerngruppen von Anfang an Leistungshierarchien ausbilden, die sich im Verlaufe der Schulzeit und danach nur schwer verändern lassen.

Die Leistungen sorgen für eine frühe Zuweisung, die stabil ist, wenn nichts anderes geschieht als Unterricht im Klassenverband während neun Jahren obligatorischer Schulzeit. Schwankungen während der Pubertät können die Zuweisung in der Leistungshierarchie beeinflussen, aber das ist stark abhängig vom Lernumfeld und vom Verlauf der Pubertät. Es gibt Leistungseinbrüche, aber die korrelieren oft mit der Stellung innerhalb der Hierarchie und so der Bestätigung oder Nichtbestätigung des Lernerfolgs. Der Lernstand ist in keiner Schulklasse gleich, und auch *fehlende* Kompetenz wird aufgebaut, so paradox sich das auch anhören mag.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Die Ergebnisse der ersten beiden Studien

(Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008) liegen inzwischen vor und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt hat etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat.

- Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand,
- Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet.
- Er macht den Unterschied, was zu tun hat mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten.

Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal. Allerdings gibt es deutlich auch Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird.

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen.
- Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Die Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was auch damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Was in der Schule regelmässig *nicht* gelernt wird, ist das Lernen selbst. Oder anders, die Schülerinnen und Schüler lernen den Umgang mit der Schule und so diejenigen Strategien, die für den Unterrichtserfolg nützlich erscheinen. Nur in diesem Sinne wird Lernfähigkeit geschult, auf die es aber in der Bewältigung des Lebens als Erwachsener vor allem ankommt. Die Bildung von Erwachsenen hat vor allem damit zu tun, vielfältig Lernen anzuregen und die damit verbundenen Fähigkeiten zu stärken, egal, ob es sich um kognitive, emotionale oder soziale Fähigkeiten handelt. Und eine zentrale Herausforderung der Erwachsenenbildung ist mit der Frage verbunden, was sie denjenigen Erwachsenen bietet, die schon in der Schule immer zu kurz kamen.

Lernenkönnen ist eine gute Altersvorsorge, aber nicht nur das. Lernen ist zu einer grundlegenden Herausforderung der Gesellschaft geworden, und das hängt vor allem mit den Veränderungen in Arbeit und Wirtschaft zusammen. Die Kompetenz, ständig lernen und umlernen zu können, wird deswegen abverlangt, weil sich die Realität der Berufe und Tätigkeiten grundlegend und irreversibel verändert hat, mit Folgen, die heute gut absehbar sind und die der Vorstellung entgegenstehen, Schulen könnten nachhaltig auf das Leben vorbereiten. Dafür steht die didaktische Idee der „Ausrüstung“, die mich in einem zweiten Teil beschäftigen wird.

## 2. Die didaktische Idee der „Ausrüstung“

Die Ausrüstung oder der „Rucksack“ des Lernens fundiert die Angebote, begründet den Aufwand, bestimmt die Nutzerwartungen und rechtfertigt die eingesetzten Ressourcen. Man muss *vorher* lernen, was man *später* - und dies möglichst in toto - brauchen kann. Es

handelt sich um einen pädagogischen Idealtypus, der mindestens die Ausbildung in schulförmigen Lehrgängen immer noch nachhaltig prägt. Lernen liegt im Sinne dieses Idealtypus der Arbeit voraus. Beides kann unterschieden werden, so dass Zuordnungsprobleme nicht auftreten.

- Ausbildung ist Lernen, nicht schon Arbeit;
- Arbeit setzt gelerntes Können voraus,
- das wohl ständig verbessert werden kann,
- aber nicht *mehrfach* erzeugt werden muss.

Auch das historische System der Berufsbildung basiert auf der Annahme, am Anfang grundlegende Kompetenzen erzeugen zu können, die dauerhaft wirksam sind, ohne ein zweites, ein drittes oder viele Male neu strukturiert werden zu müssen. Man wird in *einem* Beruf ausgebildet, und die Erwartung geht dahin, das anschliessende Lernen auf die Anforderungen *dieses* Berufes - und nicht *vieler verschiedener* Tätigkeiten - ausrichten zu können.

Darauf reagiert die Praxis der Reglemente: Die formellen Anforderungen an die Grundausbildung sind so hoch, dass es unmöglich ist, für mehrere Berufe *gleichzeitig* ausgebildet zu werden. Allein diese Feststellung klingt anstössig und wirkt geradezu wie ein Angriff auf die Seriosität der Ausbildung, obwohl in Zukunft

- kaum jemand lebenslang in *einem* Beruf arbeiten wird,
- „Berufe“ ihren *geschlossenen* Charakter dramatisch verlieren,
- die Professionalität sich zunehmend an *Projekten* orientiert,
- Projekte hohe und originelle *Lernfähigkeit* verlangen,
- „Lernfähigkeit“ *Umlernen* voraussetzt und
- Lernqualität sich am *individuellen Vermögen* bemisst.

Max Weber (1972) hat drei typische Formen von moderner Arbeit beschrieben, die auf Industrieproduktion, Gewerbetätigkeit sowie die Arbeit in Bürokratien bezogen waren.

- In allen drei Fällen galten rationale Standardisierungen, die weitgehend *unpersönlich* verstanden werden konnten.
- Die Symbole dafür waren „Fließband“, „Kaufhaus“ und „Grossraumbüro“.
- Sie verwiesen auf Rationalisierungen der Herstellung, des Handels und der Verwaltung, für die bestimmte Tätigkeiten standardisiert werden konnten.

Die Ausbildung zielte auf diese Tätigkeiten, also auf eine wesentlich *vorher* bestimmbare Arbeit, die in ihre Elemente zerlegt und gemäss dieser didaktischen Zergliederung gelernt werden konnte. Die handwerklichen und landwirtschaftlichen Berufe näherten sich dieser industriellen Rationalisierung an und konnten daher auf vergleichbare Weise didaktisiert werden.

Mit der Überwindung mechanischer Rationalität sind weitgehende Folgen verbunden,

- die ständige Neugestaltung von Arbeit durch Lernen,
- die Auflösung starrer Arbeitszeiten,
- die Minimierung arbeits- und lernfreier Zeiten,
- die Erweiterung individueller Lernverantwortung,
- die Selbstorganisation von Karrieren,

- die ständige Neuverteilung von Gewinn und Verlust.

Die Berufsbildung und die Erwachsenenbildung werden sich auf diese neuen Verhältnisse einstellen müssen, und das ist kein leichter Prozess. In der Schweiz werden derzeit 60% der Lehrverhältnisse im traditionellen Gebiet des Veredelungssektors ausgebildet, der noch etwa 20% der Betriebe ausmacht, während rund 70% der Betriebe im tertiären Dienstleistungsbereich nur etwa 20% der Lehrverhältnisse ausbilden. Die Nachfrage der Zukunft gilt neben den niederschweligen Tätigkeiten deutlich Beschäftigten mit hoher und breiter Allgemeinbildung, die vielfach wechseln und umlernen können, ohne sich mit einmal gelernten „Grundlagen“ zufrieden zu geben. Die starre Trennung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung wird also durch die Entwicklung der Arbeitsmärkte und konkreter, der Beschäftigungsverhältnisse, porös.

- Der Grund ist ein verändertes Verhältnis von *Arbeit* und *Lernen*.
- Wenn man überhaupt noch von „Berufen“ sprechen kann, so ist Lernen nicht mehr nur die Vorbereitung darauf, sondern die Grundlage der Berufstätigkeit selbst.
- Die didaktische Differenz von Lernen und Arbeit löst sich auf, weil *Berufsarbeit* wesentlich zur *Lernarbeit* geworden ist.

Das Lernen dient dem, was heute *employability* genannt wird, also dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit einschliesslich der Einstellungen zum Lernen und der Fähigkeit zur persönlichen Kultivierung (Kraus 2006). Die Erwachsenenbildung der Zukunft hat hier ihr zentrales Bewährungsfeld, wenn das gesamte Feld betrachtet wird und nicht einzelne Anbieter. Wie gesagt, „Erwachsenenbildung“ kann vieles heissen, aber ein Kern ist der fortlaufende Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, was bereits heute einen grossen Teil der Nachfrage bestimmt.

„Beruf“ heisst in Zukunft wie „Leben“ einfach kontinuierliche Problemlösung unter je neuen Voraussetzungen, nicht mehr Anwendung des ein- für allemal Gelernten. Das gegebene Know-how muss je neu entwickelt oder angereichert werden. Das lässt sich zusammenfassend so sagen:

- Nach der Ausbildung ist man nicht „fertig“, sondern nur für den Anfang qualifiziert;
- der Beruf selbst besteht aus ständigem Weiterlernen, wer sich dieser Bedingung *nicht* anpasst, verliert;
- die steigende Nachfrage nach Weiterbildung zeigt die Kalkulation von Kunden, die nicht verlieren wollen.
- Daher ist nicht einfach „Bildung“ die Ressource der Zukunft, sondern *Lernfähigkeit*, die imstande ist, Kompetenzen an je neue Situationen anzupassen und zu entwickeln, ohne noch einen lebenslangen Beruf auszuüben.

Es ist kein Zufall, sondern bereits eine Anpassungsleistung, dass „Kompetenz“ heute mehr und mehr in persönlichen Portfolios beschrieben wird. Dabei spielen nicht so sehr Abschlussnoten eine entscheidende Rolle, sondern die Qualität permanenter Lernprozesse. Anders wäre es zum Beispiel unmöglich gewesen, innerhalb kurzer Zeit ganze Generationen von Sekretariatskräften auf Computerprogramme umzustellen. Dabei genügten Kurse, geschlossene Ausbildungsgänge mit hohem Zeitaufwand waren nicht erforderlich, die

Qualifikation war eine „on-the-job“, vorausgesetzt ein hoher Anpassungsdruck, den die technischen Innovationen ausgelöst haben.

Das Beispiel zeigt noch etwas:

- Lernfähigkeit bezieht sich zunehmend auf *selbst verantwortete* und auch weitgehend *selbst organisierte* Ausbildung,
- die von starren didaktischen Programmen abrückt und sich auf immer neue, kurzfristige Anforderungen einzustellen versteht.

Dadurch verändert sich nicht nur der Zeithorizont der Ausbildung, sondern auch die Zuständigkeit, die nicht mehr einfach auf Schulen übertragen werden kann, sofern diese abschliessend regeln sollen, was an Lernen notwendig ist und was nicht.

Die schulförmigen Lernquanten werden in Konkurrenz treten zur individuellen Lernerarbeit, die sich selbst auszurüsten versteht, und dies nicht einfach pauschal für „Leben“ oder „Beruf“ ohne jede Frist, also auf fiktive Weise „lebenslang“, sondern für bestimmte Anforderungen, die sich situativ stellen, also die genutzt oder verpasst werden können. In gewisser Hinsicht wird man der eigene Bildungsunternehmer, der sich auf Nachfrage einzustellen versteht und am besten selbst Nachfrage erzeugt. Auch hier lautet das zentrale Stichwort *Lernfähigkeit*, wie sich nicht nur am Laptop-Verhalten in den SBB beobachten lässt. Es ist nicht bekannt, wie viele Kompetenzen im SMS-Schreiben durch Selbstinstruktion gelernt werden, aber klein wird die Zahl nicht sein.

### 3. Lebenslanges Lernen

Wenn lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit geworden ist, dann hat das nicht nur mit den Veränderungen der Berufswelt zu tun. Auch die Bildungssysteme verändern sich, wengleich langsamer und weniger offensichtlich. Aber ein Bildungssystem, das nicht ständig Nachweise seiner Leistungsfähigkeit erbringt, wird in der internationalen Konkurrenz nicht mithalten können. Das Bewusstsein dafür muss sich entwickeln, und das setzt Einsicht in die Risiken voraus. Bildung ist inzwischen in vielen Teilen Geschäft, wenn nicht einfach nur die Entwicklung der staatlichen Schulen betrachtet wird, sondern der gesamte Bildungsmarkt, der sich schneller entwickelt als je zuvor. Maximilian Berlitz hat nicht ahnen können, was er langfristig auslöste, als er 1878 die *Berlitz School of Languages* gründete.<sup>1</sup>

Um nicht missverstanden zu werden: Ich plädiere für einen starken öffentlichen Sektor im Bildungsbereich, aber einen, der imstande ist, sich selbst unter Innovationsdruck zu setzen. Was heute noch „Berufsbildung“ heisst, ist dafür ein gutes Beispiel: Die Ausbildung muss darauf reagieren, dass berufliche Tätigkeiten oder allgemeine Beschäftigungen der Zukunft zwei gegensätzliche Tendenzen haben,

- sie werden *intelligenter*, also erfordern mehr kognitive Fähigkeiten als je zuvor,

---

<sup>1</sup> Maximilian D. Berlitz (1852-1921) entstammte einer deutschen Lehrerfamilie und wuchs im Schwarzwald auf. 1872 wanderte er in die Vereinigten Staaten aus und gründete 1878 in Providence, Rhode Island, das heutige Unternehmen *Berlitz International, Inc.* Das Unternehmen vermarktete eine innovative Methode des Sprachunterrichts ausserhalb von Schulgrammatik und Buchlernen. Lehrer sind ausschliesslich native speakers, der Unterricht erfolgt in mündlicher Form und wird ohne Ausnahme in der Zielsprache abgehalten.



- und sie werden *trivialer*, also erfordern kaum mehr als situatives Know-how.

Bildung wird mit der eigenen Person repräsentiert, und dies in jeder Hinsicht. Es gibt nicht die *eine* Bildung für das Allgemeine und die *andere* für den Beruf, nicht *eine* für Kinder und *eine* für Erwachsene, sondern immer nur lernende Aneignung im Blick auf die eigene Person. Das gilt gleichermassen für Wissen und Können, aber auch für Stil, Habitus und Verhalten. Entscheidend für die Glaubwürdigkeit der Präsentation von Bildung ist nicht lexikalische Allmacht, sondern individuelle Verknüpfung.

- Da man nicht alles wissen kann, ist es sinnlos, mit Enzyklopädien zu konkurrieren.
- Bildung heisst, sich fortlaufend zurechtfinden können,
- also die gegebenen Probleme und Zusammenhänge zu erkennen, ohne davor zurückzuschrecken.

Ein Beispiel sind Fremdsprachen, die nicht zufällig einen expandierenden Markt der Nachqualifikationen eröffnet haben, auch weil die Ergebnisse des schulischen Fremdsprachenunterrichts oft ungenügend sind. Französisch, etwa, ist in den Schulen der deutschsprachigen Schweiz ein Selektionsfach und für viele Schüler keine sehr tiefgehende Bildungserfahrung. Das Fach ist ungeliebt und die Leistungen bleiben hinter den Erwartungen zurück, um es freundlich zu sagen. Französisch ist aber in nicht wenigen Berufsfeldern eine grundlegende Anforderung, manchmal sogar oft mehr als Englisch. Wer nicht gut Französisch kann, minimiert seine Chancen. Aber wie gut man die Sprache tatsächlich beherrscht, zeigt sich im Umgang und wird der Person zugeschrieben. Daher verwundert es nicht, wenn hier ein nachschulischer Markt entstanden ist.

Viele Beschäftigungen im Dienstleistungssektor brauchen keine Ausbildung. Wer Hamburger braten kann, hat eine Einführung erhalten und muss gewisse Standards wahren. Mehr ist zur Jobsicherung nicht erforderlich. Die Präsentation von Image und Aussehen in den Medien ist ebenso wenig ausbildungsabhängig, ähnlich wie das Verhalten in Talkshows kaum Rhetorikunterricht verlangt. Musikstars wie Britney Spears müssen nicht in einem professionellen Sinne singen können und niemand braucht Bildung, der lediglich mit Videogames umgehen will. All das kann Beschäftigung sein und sogar Einkommen sichern, wäre also im Sinne Max Webers „Beruf“, aber verlangt keine Schulung in zeitaufwändigen Lehrgängen. Ein Training-on-the-Job genügt, nachfolgend ist nur noch Selbstinstruktion erforderlich.

Intensive Ausbildung lohnt sich nur dann, wenn Qualität erzeugt wird, also tatsächlich Kompetenzen oder Strategien der Problemlösung entstehen, die ohne Ausbildung nicht entstehen würden. Für viele Dienstleistungen genügt oft einfach das Talent oder die Auffälligkeiten des Alltags. Die Vermarktung von Schönheit beispielsweise, oder überhaupt von Auffälligkeit, verlangt Imagepflege und *darauf* bezogen Professionalität, ohne dafür eine Ausbildung nötig zu haben. Auch hier genügt ein Kurs. Ausbildungsinvestitionen müssen demgegenüber dort eingesetzt werden, wo echter Bedarf vorhanden ist.

Wenn berufliche Tätigkeiten intelligent werden und die Intelligenz ständig verbessern müssen - das gilt für viele Bereiche des Dienstleistungssektors, der einfach zwei Seiten hat -, dann sind ständig Lernleistungen gefordert, die immer neu Ausbildung verlangen, allerdings nur eine solche Ausbildung, die zum Problem oder zum Projekt passt und keine, die einfach nur Zeit verbraucht. In diesem Sinne wird Ausbildung zum Service, der dann nachgefragt wird, wenn er hochgradige Brauchbarkeit unter Beweis stellen kann.

- Das ist das zentrale Kriterium zur Einschätzung der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung.
- Sie müssen brauchbar sein, nicht nur Zufriedenheit am Ende des Kurses erzeugen.
- Brauchbarkeit setzt einen Transfer des Gelernten voraus, was in vielen Angeboten der Erwachsenenbildung *kein* Kriterium ist.

Die langen Zeiten der Grundausbildung sind überall in der Kritik, Effizienzprobleme kennt der gesamte Bildungsbereich, Versuche gehen an vielen Stellen in die Richtung eines nachfragegenauen Angebotes, das die starren Lehrpläne ersetzt oder mindestens in Teilen ablöst. Insofern befinden wir uns mitten in einem Experiment.

Die Veränderung der Berufsbildung in Richtung einer flexiblen Lernorganisation, die schnell auf echte Probleme zu reagieren versteht und so die eigene Nachfrage sichert, ist dabei ein Test für das gesamte System. Die Zukunft dieses Systems ist nicht gesichert, wenn einfach nur Stunden erteilt werden, starre Richtlinien gelten sollen und am Ende EU-Normen die Leistung bestimmen. Die Kunst des Lernens wird nicht mit ISO-Normen definiert, sondern mit dem tatsächlichen Ertrag, bloße Standardisierung führt nicht zur gehaltvollen Bildung, aber es ist Bildung, die die Lernfähigkeit bestimmt. Eine Diskrepanz zwischen Bildung und Beruf gibt es dann nicht mehr.

Generell sind Zielsetzung und Adressat der Erwachsenenbildung schwer zu bestimmen. Die Schwierigkeit entsteht durch die Breite und Disparatheit des Angebots. Anders als in den Schulen bestimmt kein staatlicher Lehrplan das Angebot, sondern nur die Nachfrage. Weil in der Erwachsenenbildung fast alles interessant und lernbar erscheint, kann auch alles zum Thema werden.

- Man kann auch einen Kurs in Imagepflege der „Erwachsenenbildung“ zurechnen, weil formal alle Kriterien zutreffen.
- Aufmerksamkeitstechniken steuern das Sozialverhalten, wer sie beherrscht, hat Vorteile in der alltäglichen Kommunikation
- und aufgrund dieser Vorteile lässt sich auch leicht persönlicher Bedarf nachweisen.

Das ist unvermeidlich und bringt aber nur einen Teil des Problems zum Ausdruck. Nachfrageorientierte Angebote der Erwachsenenbildung sind nicht schon eine zureichende Reaktion auf Anforderungen „lebenslangen Lernens“. Wer einen Kurs besucht, macht oft Gewinn, aber die Frage ist, wie weit das reicht. „Lebenslanges Lernen“ ist erst dann mehr als eine vage Verheissung, wenn damit ein Gegenwert verbunden ist, der sich konkret zeigt, in der Karriere, in der beruflichen Tätigkeit oder auch in der privaten Existenz. Niemand lernt sein Leben lang einfach so, oder aber das Konzept ist am Ende doch trivial, einfach weil „Leben“ und „Lernen“ gar nicht zu unterscheiden sind.

Oder ist es vielleicht doch nicht so trivial? Wir wissen, dass in informellen Zusammenhängen oft weit mehr gelernt wird als in formalen Situationen des Unterrichts. Das „lebenslange Lernen“ ist so zunächst ein nicht-trivialer Tatbestand des Alltags, ohne den Anpassung an neue Situationen und Umstände gar nicht möglich wäre. Man braucht keineswegs immer Schulung, nur um ein Problem lösen zu können. Ich wiederhole diesen Punkt.

- Die Schulung muss für etwas sorgen, das im Alltag nicht vorhanden oder nicht möglich ist.
- Hier liegt wiederum ein Test: Wenn sich das Lernen lohnen soll, muss die gegebene Kompetenz verbessert werden,
- was ersichtlich nicht immer der Fall ist.

Also, wer sich ernsthaft für das „lebenslange Lernen“ von Erwachsenen engagiert und sich diese Formel auf die Fahne schreibt, muss nachhaltige Effekte erzielen und darüber auch transparent Auskunft geben. Was wir also von den Schulen abverlangen, sollte auch für die Erwachsenenbildung gelten, die Evaluation der Erträge, die mehr darstellt als die Zufriedenheit nach dem Kurs. Wenn man nur das will, sollte man die Fahne ändern. Lebenslanges Lernen hat nur dann etwas mit Schulung zu tun, wenn die Erträge sichtbar werden.

Ich fasse mein Argument so zusammen: Die Gretchenfrage der Erwachsenenbildung ist, wie sie sich auf die veränderten Lebens- und Beschäftigungsverhältnisse einzustellen versteht. Neue wie alte „Berufe“ sind nicht länger *Berufe* im klassischen Sinne, die Lebenspraxis hat sich im Blick auf Beschäftigungsverhältnisse, Beziehungsgestaltung, Mobilitätserfahrung und viele weitere Bereiche grundlegend verändert. Damit geraten auch die Ausbildungsformen unter Druck. Was die Berufsschulen einst begründet hat, die Form des geschlossenen Lehrgangs, hat nur noch in bestimmten Segmenten der Ausbildung didaktischen Wert und muss vor dem Hintergrund bewertet werden, dass

- Wissen nicht an Bedeutung verliert, sondern gewinnt,
- aber schneller als je zerfällt
- und anders als früher gelernt wird.

Im Zentrum der verschiedenen Tätigkeiten steht erfolgreiches Know-how, nicht Wissen fürs Leben. Die Theorie der Erwachsenenbildung ist eigentlich in diesem Geist begründet worden, als freie Aktivität des Lernens und doch als Gewinn für das Leben. Nun wird es spannend, was die Praxis der Zukunft nicht nur der Volkshochschulen machen wird. Sie muss neue Lernfelder erschliessen, die zu den künftigen Aufgaben passen. Allgemein gesagt: Die Erwachsenenbildung muss sich auf eine sich ständig ändernde und immer älter werdende Gesellschaft einstellen und gleichwohl ihr Anliegen bewahren, nämlich Lernen *von*, *mit* und *für* Erwachsene, und das ist die eigentliche Herausforderung.

### *Literatur*

Bildungsdirektion des Kantons Zürich: Für die Schule bereit? Lernstandserhebung beim Eintritt in die ersten Klassen des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2005.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 22. Dezember 2003).

Dewey, J.: *The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916*. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.

Kraus, K.: *Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen., Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p.Verlag 2004.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Shamos, M.: The Myth of Scientific Literacy. New Brunswick; N.H.: Rutgers University Press 1995.
- Tresch, S./Moser, U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aarau. Verf. Ms. Zürich: KBL 2005.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehen Soziologie. 5., rev. Aufl. Hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen 1972.