



# „Bildung für alle“

## *Überlegungen zu Anspruch und Grundverständnis eines pädagogischen Paradigmas*

ULRICH KLEMM, JÜRGEN KÜFNER

### **Zusammenfassung**

„Bildung für alle“ hat sich im 20. Jahrhundert zu einer zentralen Leitidee und Herausforderung für die Erwachsenenbildung entwickelt. Wo kommt diese Idee her und wie lässt sie sich begründen? Wie kann dieser Anspruch in einer komplexen, vernetzten und differenzierten (Welt-)Gesellschaft heute aufrechterhalten werden? Wie kann dieses Paradigma in zunehmend heterogenen, interkulturellen, intergenerationellen und globalisierten Formen der Vergesellschaftung umgesetzt werden? Aus bildungshistorischer und internationaler Sicht werden diese Fragen erörtert und in einen aktuellen andragogischen Diskurs gestellt.

**Stichwörter:** UNESCO; OECD; PISA; PIAAC; Bildungsgerechtigkeit; Club of Rome; Bildungskatastrophe Chancen(un)gleichheit; Lerngesellschaft; Seneca; Comenius

### **Abstract**

“Education for all” has become a central guiding idea and challenge for adult education in the 20th century. Where does this idea come from and how can it be justified? How can this claim be upheld in a complex, interconnected and differentiated (world) society today? How can this paradigm be implemented in increasingly heterogeneous, intercultural, intergenerational and globalised forms of socialisation? These questions will be discussed from an educational-historical and international perspective and placed in a current andragogical discourse.

**Keywords:** UNESCO; OECD; PISA; PIAAC; educational equity; Club of Rome; educational disaster; (in)equality of opportunity; learning society; Seneca; Comenius

## 1 „Bildung für alle“ als pädagogisches Paradigma der Neuzeit

Der neueste und zugleich vierte Weltbericht zur Erwachsenenbildung der UNESCO (vgl. UIL 2021) hat als Motto: „Niemand soll zurückbleiben: Teilnahme und Teilhabe“. Diese Zielrichtung schließt an die basale pädagogische Grundformel der Neuzeit, „Bildung für alle“, an und stellt für das 21. Jahrhundert fest, dass Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit im Bereich der Erwachsenenbildung – global betrachtet – nach wie vor nur sehr eingeschränkt wirksam sind. Bildung und Lernen im Erwachsenenalter erleben in den meisten Mitgliedsstaaten der UNESCO „zu wenig Aufmerksamkeit – im Zuge von unbefriedigender Teilnahme, unzureichenden Fortschritten und ungenügenden Investitionen“ (ebd., S. 13).

Die Idee einer „Bildung für alle“ taucht bereits früh in der abendländischen und europäischen Geschichte auf und soll im Folgenden in einem ersten historischen Teil mit Seneca und Comenius exemplarisch beschrieben werden. In einem zweiten Teil wird der internationale Diskurs dazu aus dem 20. und 21. Jahrhundert skizziert. Zielrichtung ist dabei die Verdeutlichung der Vielfalt und Dichte der Diskursorte und Formen.

## 2 Bildungshistorische Dimension: „Omnes, omnia, omnino“ – warum *alle* lebenslang lernen müssen

Dass der Mensch „an sich“ – und mithin alle Menschen – ihre wesensgemäße Bestimmung nur in lebenslangen Lernprozessen erlangen können, ist ein bereits in der Antike weitverbreiteter Gedanke (siehe Konfuzius, Platon und andere).

So erkennt etwa Seneca – um hier nur ein Beispiel herauszugreifen – zunächst in der Vernunft des Menschen dessen Alleinstellungsmerkmal gegenüber allen übrigen Lebewesen und erklärt: „Beim Menschen – was ist das Beste? Die Vernunft: durch sie ist er den Tieren überlegen, folgt er den Göttern.“ (Seneca 1984, S. 99 [76, 9])

Während ihm jedoch die Vernunft als Wesensmerkmal ohne eigenes Zutun zukommt, muss er an ihrer Entfaltung kontinuierlich arbeiten – und dies ein ganzes Leben lang: „Solange muss gelernt werden, wie du unwissend bist: [...] so lange muss gelernt werden, *wie* du lebst, *solange* du lebst.“ (Ebd., S. 95 ff. [76, 3]; Hervorhebung im Original)

Erst indem der Mensch sein „einzige(s) Gut“ – eben die Vernunft – kontinuierlich entwickelt und entfaltet, kann er der eigentlichen „Bestimmung seines Wesens“ gerecht werden. Diese „Wesens-eigenart“ gipfelt – wie Seneca in den „Epistulae morales“ ausführt – in der Sittlichkeit, denn „Vernunft heißt, wenn sie vollkommen, sittliche Vollkommenheit, und [...] ist das Sittliche“ (ebd., S. 101 [76, 10]). Wenn aber der Mensch erst einmal zur Sittlichkeit gelangt (ist), wird er – mit sich und der Welt „im Reinen“ – auch zur „Seelenruhe“ finden und mithin zu einem glücklichen Leben.

Schon aus diesem Grund ist Senecas Konzeption eine „Schule des Lebens“ – eine Schule für alle Menschen, für den Menschen „an sich“, der *wesensgemäß* auf Bildung angewiesen ist. Und es erstaunt nicht, wenn Seneca in seinem berühmt gewordenen, für gewöhnlich „verkehrt“ wiedergegebenen Ausspruch ironisch bemerkt: „non vitae, sed scholae discimus“ („nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“, ebd., S. 626 f. [106, 12]).

Für das Mittelalter sieht Franz Pöggeler die „lebenslange Bildungsbedürftigkeit aller Menschen“ bereits „zum Prinzip erhoben“; er verweist dabei auf das christliche „Verständnis der Gleichwertigkeit aller Menschen ohne Ansehen von Herkunft und Stand.“ (Pöggeler 1975, S. 12) – ein Menschenbild, das auf dem schöpfungstheologischen Grundgedanken der Gottesebenbildlichkeit fußt, gemäß dem der Mensch – und wiederum jeder Mensch – von Gott in prinzipiell gleicher Weise in die Verantwortung gerufen wird, für Mit- und Umwelt mit Bedacht zu sorgen.<sup>1</sup>

Auch Eugen Schoelen unterstreicht, dass nach mittelalterlicher Auffassung „nicht nur der junge, sondern auch der erwachsene Mensch zeitlebens bildungsbedürftig war“ und dass dieses Selbstverständnis „durch Sitte und Gewohnheit stabilisiert, für jeden Stand oder Beruf in einem festen Lebens- und Bildungsgang konkretisiert war“ (Schoelen 1975, S. 16).

Zu den ersten, „theoretisch explizit ausformulierte[n] Ansätze[n] für eine lebensumspannende Bildung“ (Meilhammer 2021, S. 36) gehört – im 17. Jahrhundert – die Konzeption des gelehrten Bischofs der Böhmisches Brüdergemeine, Johann Amos Comenius (1592–1670): Bereits in seiner „Didactica magna“ entwickelt dieser außergewöhnliche Denker den ambitionierten Grundgedanken, „alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius 1954, S. 11). Konzeptionell ergänzt und entfaltet wird dieser Grundsatz im lange verschollen geglaubten vierten Teil der „Allgemeine[n] Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ – der „Pampaedia“. Anders als in der „Großen Didaktik“ bezieht hier Comenius Menschen aller Altersstufen – mithin auch Erwachsene und Alte – in seine Überlegungen mit ein, wenn er erklärt: „[S]o geht es hier also darum, daß dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, gründlich – pan-tes, panta, pantos – omnes, omnia, omnino – gelehrt werde“ (Comenius 1960, S. 15).

Wie Seneca zielt Comenius darauf ab, den Menschen durch lebenslange Bildungsprozesse zur „Vollkommenheit seines Wesens“ zu führen (ebd.). Dabei teilt er mit dem Stoiker die Überzeugung, dass sich Menschen mit der Entfaltung ihrer Vernunft „zwangsläufig“ auch sittlich (Haltung und Verhalten betreffend) bessern werden.

Anders als Seneca aber, der seinen „Nach-Denkern“ in letzter Konsequenz den Weg zur Erlangung (irdischer) Seelenruhe weist, verfolgt Comenius die Absicht, die Menschheit durch die „Schulen des Lebens“ (siehe unten) auf das „Leben danach“, die Ewigkeit, vorzubereiten.

<sup>1</sup> Moderne Exegese hat längst nachweisen können, dass „der Mensch“ in Gen 1, 26 – „Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde“ – „ein Kollektivbegriff ist“. Somit wird in der zitierten Schöpfungserzählung nicht an die Erschaffung eines „für sich existierenden Individuums“ gedacht, sondern an die Menschheit als Ganzes – an „die Gattung Mensch“ (Westermann 1989, S. 87).

Deshalb und dazu möchte Comenius, dass ausnahmslos alle Menschen – ihrer Bestimmung gemäß – durch die systematische Entfaltung ihrer gottgegebenen Vernunft zu Pansophoi, „Allweisen“, werden, „d. h.: I. daß sie Einsicht gewinnen in die Gliederung der Sachenwelt, der Gedanken und der Rede; II. daß sie die Ziele, die Mittel und die Vollzugsweisen der eigenen und der fremden Handlungen verstehen; und III. [...] daß sie ein Abschweifen ihrer eigenen und der fremden Gedanken, Reden und Taten erkennen und diese immer und überall auf den rechten Weg zurückzuführen verstehen. – Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung, Licht und Frieden“ (ebd., S. 21).

Auch deshalb – zur (Mit-)Gestaltung einer besseren Welt – ist für Comenius die Forderung nach Bildung aller Menschen unverzichtbar. Gemeint sind dabei tatsächlich ausnahmslos „alle“: „jung und alt, arm und reich, adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist“ (ebd., S. 15).

Comenius argumentiert konsequent schöpfungstheologisch, wenn er postuliert, dass dort, „wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, [...] auch der Mensch keine Schranken aufrichten“ (ebd., S. 31) soll.

Angesichts wiedererstarkender rechter Ideologien klingt diese Stimme aus dem 17. Jahrhundert – weltanschaulich im Christentum verhaftet – frappierend modern: „Gott [...] hat keinen Unterschied zwischen den Menschen gemacht, wenigstens nicht in der Anordnung dessen, was das Wesen des Menschen betrifft.“ (Ebd.)<sup>2</sup>

Und so fordert Comenius, dass nicht nur die Menschen aller Völker „dieselben Wege geführt werden“ – um so zum für alle „gleichen Ziele [zu] gelangen“ (ebd., S. 37) –, sondern mithin und explizit auch all diejenigen, die das Leben vor besondere Herausforderungen gestellt hat – in der Sprache der Zeit: „die Blinden, die Tauben und die Dummen“. „Nur außermenschliche Geschöpfe werden von der vervollkommenen Pflege ausgeschlossen“, so Comenius, denn besonders dort, „wo die Natur sich wegen eines inneren Mangels nicht selbst helfen kann, [ist] äußere Hilfe nötig“ (ebd., S. 47).

Auch wenn es für Comenius auf der Hand liegt, dass Menschen in Führungspositionen – die „zur Lehre, Leitung und Lenkung anderer berufen sind“ – in besonderer Weise fundierter Bildung bedürfen, hält er an seinem Grundgedanken, der Schulungsbedürftigkeit aller („omnes“), uneingeschränkt fest: „Denn jeder soll [...] nicht nur in erster Linie ein Lehrer, Leiter und Lenker seiner selbst sein, er soll vielmehr auch die anderen lehren, leiten und lenken.“ (Ebd., S. 47)

Dabei konstruiert Comenius lebenslange Bildung als ein System von acht Schulen – abgestuft nach acht Lebensaltern: die Schule des (1.) „vorgeburtlichen Werdens“, (2.) „der frühen Kindheit“, (3.) „des Knabenalters“, (4.) „der Reifezeit“, (5.) „des Jungmannesalters“, (6.) „des Mannesalters“, (7.) „des Greisenalters“ und (8.) „des Todes“ (ebd., S. 13).

2 „Denn er hat alle erschaffen 1. aus einem Blut – Apg. 17,26 – also ein Stoff! 2. als Teilhaber am gleichen göttlichen Ebenbilde – 1. Mos. 1,26 – also eine Form! 3. als Geschöpfe desselben Schöpfers – ebenda – also eine Ursache! 4. als Erben derselben Ewigkeit – Matth. 25,34 – also ein Ziel! 5. In die gleiche Welt werden wir ausgesandt; es ist uns aufgegeben, uns für ein anderes Leben vorzubereiten. Alles ist also einheitlich!“ (Ebd.)

Wenngleich die sechste und siebte der hier benannten Schulen das Kernklientel heutiger Erwachsenenbildung unschwer „aufnehmen“ könnten, denkt Comenius natürlich keinesfalls (oder allenfalls am Rande) an institutionalisierte Formen der „Erwachsenenbildung“; im Gegenteil: „Die Schule des Mannesalters ist [...] freier; sie ist nicht an Bücher und Lehrer gebunden. Da nun aber jedem sein Beruf [...] eine Schule ist, dürfte es notwendig sein, dass jeder nun sich selbst und seinen Leuten Lehrer, Buch und Schule ist, indem er sich selbst und den Seinen Beispiele, Regeln und fortgesetzte Übungen verschafft.“ (Ebd., S. 379)

Darüber hinaus rät Comenius – unter Zuhilfenahme geeigneter Literatur – zu permanenten „selbstorganisierten“ Lern- und Entwicklungsprozessen mit dem Ziel weiterer innerer Vervollkommnung (siehe oben). „Als Methode wird [u. a.; Anmerkung d. Verf.] das Selbstgespräch vorgeschlagen. Jeder Mann soll zu sich selber sprechen, er soll alle Aufgaben sich selbst vortragen und selbst lösen.“ (Ebd.)

Selbstkritisches Reflektieren steht auch und insbesondere im Mittelpunkt der Schule des Greisenalters, die Comenius als „höchste aller Schulen“ bezeichnet. In ihr soll gelernt werden, „das bisher durchlebte Leben recht zu erfüllen“, „den Rest des Lebens richtig zu vollenden“ und schließlich das irdische Leben „richtig (!) zu beschließen und fröhlich (!) in das ewige Leben einzugehen“ (ebd., S. 423). Dazu soll sich der alte Mensch zunächst nach Kräften weiter betätigen, hilfreich einbringen und körperlich gesund halten, sich aber eben auch – die Augen auf den herannahenden Tod gerichtet – um einen ernsthaften Lebenswandel bemühen.

Somit lässt sich zusammenfassend feststellen: Auch für Comenius ist der Mensch – und eben ausnahmslos jeder Mensch – lebenslang und bis ins hohe Alter auf Bildung angewiesen.

Gegenwärtige Erwachsenenbildungspraxis bleibt bis heute herausgefordert, gerade diese existenziell notwendigen (Selbst-)Bildungsprozesse konstruktiv zu begleiten und dabei Rahmenbedingungen zu schaffen, die – ganz im Sinne der „Erwachsenenpädagogik“ des Comenius – auch Raum für selbst organisierte sowie kooperative Lehr-Lern-Formen bieten.

## 3 Internationaler Bildungsdiskurs

### 3.1 „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“

Mit der Feststellung in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“, wurde für das 20. Jahrhundert „Bildung für alle“ zum wichtigsten Postulat einer internationalen und demokratischen Bildungspolitik. Dieses Recht auf Bildung ist ein universelles Menschenrecht und ein Meilenstein in der kulturellen Evolution der Menschheit. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird dies in zahlreichen internationalen Dokumenten und Deklarationen immer wieder bestätigt, ausdifferenziert, konkretisiert und programmatisch gefordert (vgl. Hinzen 2021). Gleichzeitig scheint „Bildung für alle“ aber auch eine Utopie zu sein, da sie selbst in wohlhabenden und hoch technisierten Gesellschaften

des globalen Nordens auch im 21. Jahrhundert nur eingeschränkt realisiert werden kann (vgl. OECD 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Klieme et al. 2010; Grotlűschen & Riekmann 2012; Rammstedt 2013). Vor allem in Ländern des globalen Südens ist Bildung immer noch ein Privileg für wenige und Minderheiten (vgl. UIL 2021). Im Bericht zur Confitea VI (6. Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO 2017 in Suwon-Osan) heißt es dazu: „Eine der größten Herausforderungen ergibt sich durch die bestehenden ungleichen Chancen, an Weiterbildung zu partizipieren“ (BMBF 2008, S. 117).

Die UNESCO ist seit ihrer Gründung 1945 zu einem zentralen internationalen Wegbereiter für die Umsetzung eines Rechts auf „Bildung für alle“ geworden. Für das 21. Jahrhundert ist sie dabei zum wichtigsten Motor des seit 1990 von der UNESCO koordinierten Programms „Education for All – Bildung für alle“ geworden, das auf der Weltkonferenz von Jomtien (Thailand) beschlossen wurde (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1991). In zahlreichen Weltkonferenzen, Weltbildungsberichten und Deklarationen wird seitdem dafür geworben und gekämpft (vgl. Hinzen 2021).

Wir erleben mit diesen internationalen Diskussionen und Proklamationen, die ihren Ursprung in internationalen Organisationen wie der UN, der UNESCO und der OECD haben, eine neue Dimension pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie- und Praxisbildung, die relativ losgekoppelt ist von nationalen Entwicklungen und Diskursen in Ländern des Nordens. Die Geschichte und Entwicklung der Pädagogik und Erziehungswissenschaft hat in den letzten Jahrhunderten vor allem einen nationalen Fokus gehabt und ist entsprechend in ihrem internationalen Erkenntniswert verengt bzw. begrenzt. Mit einer globalen Perspektive verbinden sich damit auch Impulse für neue Entwicklungen einer eher national ausgerichteten Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

Diese globalen Perspektiven seit den 1940er-Jahren stehen auch im Zusammenhang mit einem weltweiten Demokratisierungs- und Entkolonialisierungsprozess und sind Ausdruck einer pädagogisch konnotierten postkolonialen Befreiungsbewegung. Vor allem Paulo Freire steht hier als Pate (vgl. Freire 1971), der mit seinen Alphabetisierungskampagnen ab den 1960er-Jahren nicht nur den Aspekt der „Bildung für alle“ pragmatisch und beispielhaft für Länder des Südens umsetzen konnte – durch die Ausbildung von „Laienpädagogen“ –, sondern auch die Grenzen einer europäischen pädagogischen Theoriebildung sowie Methodik und Didaktik für die sogenannte Dritte Welt vor Augen geführt hat. Den Wandel der Lernkultur, den wir bei uns seit den 1990er-Jahren viel diskutieren, jedoch nur bedingt umsetzen (können), also der Wandel von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold & Schűßler 1998), konnte Freire durch einen operativen Paradigmenwechsel von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung in der Pädagogik für Länder des Südens realisieren.

Alfred Tremml hat diesen Blick in den 1970er- und 1980er-Jahren in Deutschland mit seinem Ansatz der „Entwicklungspädagogik“ – zur Betrachtung von gesellschaftlichen Über- und Unterentwicklungen – in die deutsche Pädagogik und Erziehungswissenschaft eingebracht (vgl. Tremml 1980). Und in der westdeutschen Erwachsenen-

bildung begann ab den 1960er-Jahren eine erste systematische Auseinandersetzung mit internationalen Perspektiven. Hans Tietgens brachte die „Dritte Welt als Bildungsaufgabe“ (Tietgens 1961) auf die Agenda der Volkshochschulen und mit der 1969 gegründeten Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern beim DVV (Horn et al. 1980) sowie dem daraus 1993 hervorgegangenen Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. – DVV International (IIZ/DVV) entstand ein bis heute für die deutsche Erwachsenenbildung wichtiger Diskursort für internationale Perspektiven.

### 3.2 Auf dem Weg zur globalen Lerngesellschaft!?

Es folgen unterschiedliche internationale Diskurskontexte (OECD-Studien, programmatische Leitstudien der UNESCO und des Club of Rome, Weltbildungsberichte der UNESCO und OECD, Weltbildungskonferenzen), die die Auseinandersetzung mit „Bildung für alle“ in den letzten 60 Jahren maßgeblich beeinflusst bzw. getragen haben. Zu bedenken ist dabei jedoch immer, dass die Durch- und Umsetzung neuer international orientierter bildungspolitischer Leitplanken und Leitideen in erster Linie eine nationale Angelegenheit ist und die internationalen Organisationen keine Macht- und Steuerungsinstrumente haben, diese national zu beeinflussen. UN, UNESCO, OECD sowie andere internationale Organisation sind vom nationalen politischen Willen und vom Goodwill bei der Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen abhängig und damit auch bei der Leitidee „Bildung für alle“.

#### 3.2.1 OECD-Studien

Bei internationalen und vergleichend ausgerichteten Forschungsarbeiten ist es u. a. die OECD, die sich seit ihrer Gründung 1961 in besonderer Weise auch bildungspolitisch engagiert. Aus der Vielzahl der OECD-Studien sind hier vor allem vier zu nennen, die im Kontext von „Bildung für alle“ einen Stellenwert haben.

Die erste umfangreiche Bildungsstudie der OECD wurde bereits im Gründungsjahr der OECD 1961 veröffentlicht (vgl. Widmaier 1967; erstmals engl. 1961) und unterstreicht den hohen Stellenwert von Bildung für diese internationale Organisation. Das Thema dieser ersten OECD-Bildungsstudie ist programmatisch und wegweisend für die gesamte internationale und nationale Bildungsdiskussion in den 1960er-Jahren: Es geht um die Ungleichheit der Bildungschancen, um die Frage nach der Förderung des nationalen Begabungspotenzials und um die Realisierung von „Bildung für alle“.

Es folgte eine Forschungsarbeit, die das Problem der Chancenungleichheit unter dem Aspekt der *Bildungsplanung* (vgl. Thomas 1970; engl. 1967) erfasst und an die Studie von 1961 anschließt. Sie geht auf eine Arbeitsgruppe der OECD zum Thema „Bildungsökonomie“ zurück, die von 1962 bis 1965 arbeitete. Drei Aspekte stehen bei dieser Untersuchung im Mittelpunkt: (1.) die Folgen der Bildungsexpansion, (2.) die Barrieren der bestehenden Bildungsstrukturen und (3.) das Verhältnis von sozialen Milieus und Bildungsverhalten.

Von besonderer Bedeutung für die Bundesrepublik ist eine weitere OECD-Studie von 1972 (vgl. Hüfner 1973). Sie ist als Länderbericht angelegt – wie zuvor bereits für

Schweden, Irland, Italien, Österreich, Holland, Japan, USA, Frankreich – und beschtigt sich ausschließlich mit dem Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ergebnis: „Bildungswesen: mangelhaft“ (ebd.). In diesem Bericht wurde u. a. festgestellt, dass

- das deutsche Bildungssystem den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen nicht gerecht wird,
- die erfolgte Bildungsexpansion nicht zu der erhofften Chancengleichheit im Bildungsbereich geföhrt hat,
- ein unzureichend ausgebautes Vorschulsystem besteht,
- die Kultusb rokratie von einem obrigkeitsstaatlichen Charakter geprägt ist und
- es einer neuen Bildungsplanungskonzeption bedarf.

Die sicherlich bekanntesten und forschungstechnisch renommiertesten internationalen OECD-Studien sind die vergleichenden Kompetenzuntersuchungen seit Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. z. B. OECD 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Klieme et al. 2010; Rammstedt 2013). Bei diesen PISA- und PIAAC-Studien wurde der Bildungsbegriff durch einen seit den 1990er-Jahren international diskutierten Kompetenzbegriff ersetzt, um Lernentwicklungen im internationalen Vergleich signifikanter darstellen zu können. Diese regelmäßig durchgeföhrteten Untersuchungen haben eine hohe politische Relevanz und Akzeptanz und sind wegweisend in der nationalen und internationalen Bildungsforschungslandschaft.

### 3.2.2 Programmatische Leitstudien der UNESCO und des Club of Rome

Der Analyse der weltweiten Krisen der Bildungssysteme in den 1960er-Jahren (vgl. Coombs 1969) folgte die Suche nach neuen Strategien, die zu Beginn der 1970er-Jahre mit der Leitidee des *lebenslangen Lernens* gefunden wurde (vgl. Gerlach 2000). So reagierte die UNESCO mit dem sogenannten *Faure-Report* (vgl. Faure 1973), der die Kritik am verschulerten und b rokratisierten Bildungssystem mit der Forderung nach einem lebensbegleitenden Lernen verbindet. Die von Coombs festgestellte „Weltbildungskrise“ (Coombs 1969) findet hier erstmals eine internationale Rezeption.

Ende der 1970er-Jahre wurde ein weiterer Bericht zur internationalen Bildungslage von der Forschergruppe des Club of Rome vorgelegt. Nach ihrem epochalen Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ (vgl. Meadows et al. 1972) folgte 1979 ihr Lernbericht „Das menschliche Dilemma“ (vgl. Peccei 1979). Die Lösung globaler Probleme ist, so der Club of Rome, vor allem durch eine neue Lernkultur – die im Gegensatz zum „Lernen nach Schock“ steht – möglich, die zu einem „innovativen Lernen“ föhren muss. *Partizipation* und *Antizipation* werden dabei zu den wesentlichen Dimensionen der neuen Lernkultur.

Ein für das 21. Jahrhundert wegweisender Bildungsreport stammt von der UNESCO und schließt an den Faure-Bericht von 1972 an. Er geht auf die dreijährige Arbeit der UNESCO-Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert von 1993 bis 1996 unter dem Vorsitz von Jacques Delors zur ck (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997). Er ist als Delors-Bericht in die Geschichte der internationalen Bildungspolitik



eingegangen und sieht im lebenslangen Lernen den „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ und für „Bildung für alle“.

Was diese programmatischen Studien auszeichnet, sind weniger empirische und quantitative Datenerhebungen – wie beispielsweise bei den PISA-Studien –, sondern ihr Blick in die Zukunft. Ihre Nachhaltigkeit liegt im Programmatischen. Die Berichte bilden einen breiten interdisziplinären und internationalen Konsens ab, der national unterschiedlich priorisiert werden kann. Damit kommt ihnen eine Wegweiserfunktion beim Thema „Bildung für alle“ zu. So geben sie eine international gemeinsame Richtung vor und bieten eine Strategie für Bildungsgerechtigkeit. Von Bedeutung ist dabei auch, dass keine Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung vorgenommen wird. Mit dieser konzeptionellen Inklusion wird eine Segmentierung und Konkurrenz innerhalb des Bildungssystems vermieden. Betont wird der ganzheitliche Blick auf Bildung und Lernen. Die Leitstudien wenden sich damit auch gegen die möglichen Folgen einer Bildungslandschaft, die aus einer funktional ausdifferenzierten Vergesellschaftung im Kontext einer Marktwirtschaft erwachsen können, wo Bildung einen Warencharakter erhält und sich in einer Wettbewerbsspirale bewähren muss. Letztlich geht es darum, den Macht- und Herrschaftscharakter von Bildung zu demokratisieren.

### 3.2.3 Weltbildungsberichte

Von Bedeutung für die Erfassung von Bildungsungerechtigkeit sind auch die statistisch orientierten Weltbildungsberichte der UNESCO und der OECD. Die UNESCO veröffentlicht im zweijährigen Abstand einen Weltbildungsbericht, der die Entwicklung des Bildungswesens im internationalen Vergleich darstellt und auf einen Schwerpunkt fokussiert (vgl. UNESCO 2000). Folgende Themen wurden dabei seit 1991 u. a. bearbeitet: „Grundbildung für alle“ (1991), „Bildung und Forschung“ (1993), „Bildung von Frauen und Mädchen“ (1995), „Die Rolle des Lehrers“ (1998), „Recht auf Bildung“ (2000).

Die OECD veröffentlicht ergänzend dazu jährlich einen Indikatorenbericht zur Bildung, der international und vergleichend zentrale Bildungsindikatoren misst. Insgesamt werden dabei mit 31 Indikatoren die Bildungssysteme beurteilt (vgl. aktuell OECD 2020). Ziel ist eine umfassende statistische Erfassung und Beschreibung der Situation der Bildungssysteme. Die Bedeutung dieser Berichte zum Thema „Bildung für alle“ liegt vor allem im statistischen Datenmaterial und in der Fokussierung auf spezielle bildungspolitische Themen. Bildungsungerechtigkeit kann damit empirisch belegt und historisch nachgewiesen werden und bietet eine Basis für bildungspolitische Schwerpunktsetzungen.

### 3.2.4 Weltbildungskonferenzen und CONFINTEA-Konferenzen

Die 1990er-Jahre waren auf der internationalen und transnationalen Ebene u. a. durch eine Vielzahl wichtiger Weltkonferenzen gekennzeichnet, z. B. durch den Weltkindergipfel in New York 1990, den Umweltgipfel in Rio 1992, die Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994, die Weltwissenschaftskonferenz in Budapest 1999. Das Thema Bil-

dung griffen dabei insbesondere zwei Konferenzen auf: die Weltbildungskonferenz 1990 in Jomtien (Thailand) und das Weltbildungsforum 2000 in Dakar (Senegal). Dieser Zeitraum von 1990 bis 2000, die sogenannte Jomtien-Dekade, war das Jahrzehnt, in dem die alte Forderung der UNESCO nach „Bildung für alle“ nachhaltig realisiert werden sollte. Dazu kamen in Jomtien 115 Staaten und 150 Organisationen zusammen und verabschiedeten eine Deklaration zur weltweiten *Grundbildung* (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1991). Im Mittelpunkt stand die Idee von Bildung als Grundrecht und Schlüssel für Innovation und zur Überwindung von Armut.

Zur Überprüfung und zur Weiterentwicklung fand im April 2000 eine darauf aufbauende Weltbildungskonferenz in Dakar statt, an der 1.500 Delegierte aus 181 Ländern teilnahmen. Dazu wurde im Vorfeld die bislang umfangreichste weltweite Bildungsevaluation durchgeführt (vgl. Sandhaas 2000). Speziell für die Erwachsenenbildung finden seit 1949 auf internationaler Ebene und ausgerichtet von der UNESCO ebenfalls Konferenzen statt: die sogenannten CONFITEA-Konferenzen (Conférence International sur l'Education des Adultes). Bislang fanden sechs solcher Konferenzen statt, zuletzt 2009 in Belém (Brasilien). Die nächste folgt 2022 in Marokko.

Diese Konferenzen reihen sich in die internationale Konferenzkultur der Vereinten Nationen ein, auf denen die oben beschriebenen Studien, Berichte und Statistiken diskutiert und fokussiert werden. Ein Merkmal ist dabei die breite Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure und ihr Dialog mit Politik und Forschung. Im Vorfeld dieser Konferenzen finden weltweit nationale Workshops zur Abstimmung statt.

## 4 Fazit

„Bildung für alle“ ist einerseits – international ebenso wie in der Bundesrepublik Deutschland – als politischer Leitbegriff seit den späten 1960er-Jahren in den gesellschaftlichen und pädagogischen Diskursen sichtbar implementiert und wird als solcher in bildungspolitischen Programmen und politischen „Sonntagsreden“ gepflegt; andererseits ist „Bildung für alle“ jedoch auch sehr heterogen empirisch existent – und auch in Deutschland kann nur eingeschränkt davon gesprochen werden, wenn wir beispielsweise die Situation von funktionalen Analphabeten bzw. gering Literarisierten betrachten (vgl. Grotlűschen & Riekmann 2012; Grotlűschen & Buddeberg 2020).

Zweifellos ist dabei die Situation zwischen den Ländern des Südens und des Nordens nicht vergleichbar.

Die abendländische Idee (lebenslanger) „Bildung für alle“, wie sie bereits Seneca und Comenius philosophisch und theologisch begründet und verortet haben, wird heute von internationalen Organisationen (UN, UNESCO, OECD) und Vereinigungen (Club of Rome) in den gesellschaftspolitischen Diskurs eingebracht und ist mittlerweile auch im Bereich der Erwachsenenbildung zu einer zentralen Leitidee geworden.

Die Zukunft wird zeigen, ob es gelingt, mit neuen (erwachsenen-)pädagogischen Konzepten sowie auf der Grundlage ausreichender öffentlicher Förderung diesen Anspruch voranzubringen.

Empirisch signifikante Daten liegen vor und es ist auch weniger ein Erkenntnisproblem als vielmehr ein operatives und strategisches Umsetzungsproblem. Der politische Wille ist entscheidend und damit gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

„Bildung für alle“ kann nur gelingen, wenn Erwachsenenbildung nicht nur als ökonomisch verwertbare Weiterbildung betrachtet wird, sondern – mit Seneca und Comenius – als eine Schule des Lebens: für *jeden* Einzelnen. Das aber ist keine pädagogische, sondern eine politische Fragestellung.

## Literatur

- Arnold, R.; Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008). *Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea VI-Bericht Deutschland*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik*. Düsseldorf/München: Helmut Küpper.
- Comenius, J. A. (1960). *Pampaedia*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Coombs, P. H. (1969). *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart: Klett.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1991). *Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedung der grundlegenden Lernbedürfnisse*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. Neuwied: Luchterhand.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faure, E. (1973). *Wie wir Leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen*. Köln/Weimar/Berlin: Böhlau.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Hinzen, H. (2021). Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte Empfehlungen. *Magazin. erwachsenenbildung.at*, 14(42), 02-1–14.
- Horn, J., Hinzen, H., Leumer, W. & Niemann, R. (1980). Leitlinien der Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit. In *Volkshochschule im Westen*, 31(2), 79–81.

- Hűfner, K. & OECD (Hrsg.) (1973). *Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Műnster u. a.: Waxmann.
- Meadows, D., Meadows, D. H., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Meilhammer, E. (2021). Zur Ideengeschichte lebenslanger Bildung für alle: Die Beispiele Comenius und Mendelsohn. In R. Eglert, U. Klemm & J. Kűfner (Hrsg.), *Blick zurűck nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Peccei, A. (1979). *Das menschliche Dilemma*. Wien: Molden.
- Pűggeler, F. (1975). Epochalgeschichte der Erwachsenenbildung. In F. Pűggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 12–106). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Műnster: Waxmann.
- Sandhaas, B. (2000). Die Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern nach Dakar. In *UNESCO heute*, 47(2/3), 77–83.
- Schoelen, E. (1975). Mittelalter. In F. Pűggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 12–16). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Seneca, L. A. (1984). An Lucilius. Briefe über Ethik. In L. A. Seneca, *Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch*. Band 4. Ad Lucilium epistulae morales LXX–CXXIV, [CXXV] (70–124, [125]). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1961). Entwicklungsländer als Thema der politischen Bildung in der Volkshochschule. In *Berliner Arbeitsblätter für die deutsche Volkshochschule* (18), 105–122.
- Thomas, H. (1970 [1967]): *Weltproblem Chancengleichheit*. Frankfurt a. M.: OECD.
- Treml, A. K. (Hrsg.) (1980). *Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung*. Frankfurt: Haag und Herchen.
- UIL – UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2021). 4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung. Hamburg: UIL.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2000). *World Education Report 2000*. Paris: UNESCO.
- Westermann, C. (1989): *Schűpfung. Wie die Naturwissenschaft fragt – was die Bibel antwortet*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Widmaier, H. P. (1967 [1961]): *Begabung und Bildungschancen*. Frankfurt a. M.: OECD.

## Autoren

Ulrich Klemm, Prof. Dr., Diplom-Pädagoge, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Augsburg, seit 4/2021 Vertretung der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz, 2013–2021 Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.

Jürgen Küfner, MA (Erziehungswissenschaft, Ev. Theologie, Germanistik), seit 2012 Direktor der Volkshochschule Dresden, stellv. Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.

## Review

*Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.*

*This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.*