

Ulrich Klemm

Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung

Herausforderungen für ihre Institutionen

Zusammenfassung:

Die Erwachsenenbildung der Neuzeit hat ihren Ursprung in gesellschaftlichen Spannungsfeldern und reagiert weitaus sensibler als andere pädagogische Subsysteme auf Transformationsprozesse. In diesem Sinne sieht sich Erwachsenenbildung derzeit vor neuen Herausforderungen, Bedarfen und Risiken angesichts dynamischer Regionalisierungs- und Globalisierungsprozesse. Ihre Leitstrategien, welche sich in den letzten Jahren zu einem globalen, bürgerschaftlichen und regionalen Lernen ausdifferenziert und operationalisiert haben, sind dabei seit den 1970er Jahren das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen diese Veränderungen für die Institutionen der Erwachsenenbildung haben. Die Kernfrage ist, wie die traditionellen Einrichtungen die Schnittstelle zu den neuen Lernkulturen des selbstgesteuerten und beiläufigen Lernens bewältigen können.

Abstract:

In modern times adult education has its origin in social areas of conflict and responds more sensitive to transformation processes than other pedagogical subsystems. In that way, adult education is confronted with new challenges, requirements and risks due to dynamic regionalisation and globalisation processes. Since the 1970s the strategic direction thereby was lifelong learning and self-directed learning which both differentiated and operationalised in the last years to more global, civic and regional learning. This article thereby follows up on the question which consequences these changes have for the institutions of adult education. The crucial question is how the traditional institutions can master being the interface to the new learning cultures of self-directed learning and incidental learning.

Gesellschaftliche Erwartungen an die Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung legitimiert sich traditionell in starkem Maße aus Erwartungen der Gesellschaft und aus ihrem gesellschaftlichen Wandel heraus. Sie ist, wie Pädagogik insgesamt, kein gesellschaftlich autonomes System, sondern abhängig von öffentlichen Leitbildern, realpolitischen Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Das heißt jedoch nicht, dass Erwachsenenbildung zwangsläufig zum

„Spielball gesellschaftlicher Kräfte“ werden muss. Auch wenn diese Gefahr durchaus groß und überall erkennbar ist, hat Erwachsenenbildung doch in den letzten hundert Jahren eine gesellschaftliche Dynamik, gleichsam selbstreferentiell und autopoietisch, entwickelt, die „Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ erleichtern und fördern kann bzw. für eine funktional-differenzierte Gesellschaft viabel ist. Erwachsenenbildung bewegt sich derzeit dabei zwischen zwei gesellschaftspolitischen Orientierungslinien, der Globalisierung und Regionalisierung, die einerseits für ein Spannungsverhältnis sorgen und andererseits neue Entwicklungspotentiale eröffnen.

Globalisierung und lebenslanges Lernen

Globalisierung soll in diesem Kontext sowohl normativ und systematisch als auch qualitativ und quantitativ verstanden werden.

Quantitativ und systematisch werden mit ihr Prozesse der Entgrenzung, Beschleunigung und des Wachstums in allen politischen, wirtschaftlichen und privaten Lebensbereichen beschrieben. Qualitativ und normativ können mit Globalisierung Prozesse der Entwertung und Befreiung definiert werden. Als Beispiel kann hier die Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien genannt werden, die typisch den Prozess der Globalisierung im Bereich menschlicher Interaktion charakterisieren: Kennzeichen ist ihre Entgrenzung und Beschleunigung bei gleichzeitiger Steigerung der Kommunikationsdichte. Andererseits findet ebenso auch eine Entwertung der Kommunikation als Ware statt und der Aspekt der Befreiung zeigt sich als eine Entpersonalisierung von Kommunikation. Das unmittelbar sinnliche einer Face-to-face-Kommunikation geht verloren.

Ein zentraler normativer Aspekt der Globalisierung ist der des Wachstums. Globalisierung ist quantitativ und qualitativ gesehen vor allem auf materielles Wachstum ausgerichtet und nicht auf ein nachhaltiges Wachstum. Dennis L. Meadows, ehemals Mitherausgeber der Studie „Grenzen des Wachstums“ (1972), definiert Nachhaltigkeit folgendermaßen: „Erstens dürfen nichterneuerbare Ressourcen, beispielsweise die Ölvorräte in der Erdkruste, nicht schneller verbraucht werden, als sich erneuerbare Alternativen wie Sonnenenergie entwickeln. Zweitens dürfen Gewässer, Luft und Boden nicht dermaßen verschmutzt werden, dass sie sich nicht regenerieren können. Und drittens muss für mehr Gleichheit in der Welt gesorgt werden. Solange die Kluft zwischen Arm und Reich so immens wie heute ist, wird es keine nachhaltige Entwicklung geben“ (Meadows 2003, S. 20).

Globalisierung ist auf der einen Seite immer mit Wachstum verbunden – Wachstum von Macht, Einfluss, Umsatz – und auf der anderen Seite mit dem Verlust von Einfluss. Globalisierung kann in diesem Sinne als Zustand eines weltweiten freien Kapital- und Güterhandels bezeichnet werden, der zu wachsendem Einfluss auf nationale Volkswirtschaften führt. Wichtigste Instrumente sind die Entwicklung freier globaler Finanz- und Gütermärkte für transnationale Unternehmen. Diese Mechanismen führen einerseits zu Reichtum und Wohlstand von Menschen in den politischen und wirtschaftlichen Machtzentren. Gleichzeitig verstärken sie aber auch national wie international Phänomene der Ungerechtigkeit und Chancenungleichheit. Der Finanzexperte und -makler George Soros bemerkt hierzu: „Der internationale Handel und die globalen Finanzmärkte sind hervorragend geeignet, Reichtum zu erzeugen, nicht jedoch für die Befriedigung anderer sozialer Bedürfnisse, die allgemein unter dem Namen ‚öffentliche Güter‘ zusammengefasst werden: Wahrung des Friedens, Linderung der Armut, Umweltschutz, Schaffung erträglicher Arbeitsbedingungen oder die Sicherung der Menschenrechte. Kurz: Die soziale Entwicklung kann mit der wirtschaftlichen Entwicklung nicht Schritt halten“ (Soros 2003, S. 24).

Die Mitglieder des „Club of Rome“ waren es, die Ende der 1970er Jahre vor dem Hintergrund ihrer Globalanalysen von einem „menschlichen Dilemma“ sprachen, das seine Ursachen in einer „Lernkrise“ habe (Peccei (Hg.) 1979). Traditionelle Lernkonzepte müssen durch antizipatorische und partizipatorische Elemente ergänzt bzw. verändert werden. Nur mit einer neuen Lernstrategie (heute spricht man von „Lernkultur“) kann das menschliche Dilemma abgewendet werden, so die These des „Club of Rome“.

Dieses damals festgestellte menschliche Dilemma ist heute das Dilemma der Globalisierung: „Das menschliche Dilemma ist die Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen. Der Mensch hat sich ständig darum bemüht, sein Wissen zu erweitern und seine Handlungen zu verbessern, um einer Komplexität gewachsen zu sein, die sich – zu fast allen Zeiten – vornehmlich aus natürlichen Phänomenen ableitete. Der Unterschied zu unserer Zeit besteht darin, dass die gegenwärtige Art der Komplexität durch menschliches Handeln verursacht wird. Mit dem Begriff menschliches Dilemma bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten. Globale Probleme – im Augenblick die bedeutendste Manifestation der Komplexität – sind in erster Linie menschliche Probleme“ (ebd., S. 25–26).

Globalisierung in ihrer jetzigen Form und Ausprägung ist scheinbar – um es trivial auszudrücken – ‚eine Nummer zu groß‘ für die Menschheit und ist eine Frage der Macht: ‚Wachsen oder Weichen‘ scheinen die beiden Alternativen für Politik und Wirtschaft zu sein. Gleichsam als ‚Dritten Weg‘ bietet die Pädagogik alternativ das ‚Lernen‘ an. Lernen wird aus dieser Perspektive zum Hoffnungsträger angesichts globaler Verhältnisse bzw., evolutionstheoretisch ausgedrückt, funktional hinsichtlich Stabilisierung, Selektion und Variation der sozio-kulturellen Evolution. Seit den 1970er Jahren können wir dabei vor allem international die Forderung nach einem lebenslangen Lernen im Zusammenhang mit Globalisierungstendenzen beobachten.

Vor etwa vierzig Jahren hat sich das Konzept des lebenslangen Lernens zunächst international über Organisationen wie die UNESCO (1972, 1997) und die OECD (1973, 1996) bildungspolitisch etabliert (vgl. Gerlach 2000) und ist heute in vielen Staaten als nationale Leitidee für die Erwachsenenbildung verankert (für Deutschland vgl. Dohmen 1996).

Lebenslanges Lernen umfasst in diesem Diskurs die Gesamtheit allen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens über die gesamte Lebensspanne eines Menschen und fordert miteinander verzahnte ‚Bildungspfade‘. Lebenslanges Lernen erwartet einerseits ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstorganisation und fordert andererseits die öffentliche Bereitstellung von Ressourcen in Form von Strukturen und finanziellen Anreizen. Lebenslanges Lernen strebt einen ‚Bildungsmarkt‘ an, der über die Marktinstrumente Angebot und Nachfrage eine transparente und vielfältige Angebotslandschaft ermöglicht.

Damit eng verbunden sind die Idee und das Konzept des selbstgesteuerten Lernens und des informellen oder beiläufigen Lernens. Das selbstorganisierte oder selbstgesteuerte Lernen wird dabei oft im Spannungsverhältnis zum institutionalisierten Lernen gesehen und diskutiert. Sauer spricht aber auch von einem „notwendigen Paradigmenwechsel“ (Sauer 1998, S. 25ff.), Siebert von einer „Wende der Wahrnehmung“ (Siebert 2001, S. 23 ff.) und Schäffter sieht in ihm einen „Schlüsselbegriff“ (Schäffter 1998, S. 31). Selbstgesteuertes Lernen betont die Aneignungsperspektive gegenüber der Vermittlungsperspektive. Lernpsychologisch erhalten emotionale und soziale Aspekte des Lernens eine wesentliche Rolle.

Beim informellen oder beiläufigen Lernen spricht Dohmen von einer „vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ (Dohmen 2001). Betrachtet man die verschiedenen Dimensionen des informellen oder beiläufigen Lernens, also das Erfahrungslernen, das Alltagslernen oder das nicht-bewusste Lernen, dann ist dieses Lernen derzeit zwar eine ‚vernachlässigte‘ Lernform, aber keine neue. Im Gegenteil: Wir haben es hier vermutlich mit der ‚Urform des Lernens‘ zu tun, mit jenem Lernen, dass z.B. vor über 20.000 Jahren dazu führte, dass der Mensch Musikinstrumente herstellte. Diese gleichsam ‚natürlichste‘ Art des Lernens wurde im Kontext der Idee vom lebenslangen Lernen neu entdeckt und erlebt eine Neubewertung.

Regionalisierung und bürgerschaftliches Lernen

In der Diskussion um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft spielen Begriffe wie Bürgergesellschaft/Zivilgesellschaft, Bürgerschaftliches Engagement/Ehrenamt/Freiwilligenarbeit oder Gemeinwesenarbeit/Regionalisierung eine zunehmende wichtige Rolle. Denn wie verschieden auch immer die Antworten auf die globalen Probleme der „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck) ausfallen mögen, einig ist man sich weitgehend darin, dass die lokal gebundene, das heißt ‚mikropolitische‘ Bürgerbeteiligung eine entscheidende Grundlage für Lösungsstrategien sein wird. Sie soll die ‚Verkrustungen‘ der traditionellen Politik überwinden helfen. Politik und Verwaltung erhoffen sich davon u.a.

- eine kostensparende Optimierung administrativer Abläufe,
- die Beteiligung an Entwicklungsprozessen und die Einbindung von Betroffenen (auch in unpopuläre Maßnahmen),

- eine Entlastung der sozialen Infrastruktur durch Selbsthilfeeaktivitäten und
- positive Auswirkungen auf die kommunale politische Kultur.

Die aktuelle Diskussion um eine Bürger- oder Zivilgesellschaft ist derzeit vor allem die Reaktion auf ein tiefgreifendes Unbehagen an Demokratie. Es werden in unserer repräsentativen Demokratie zunehmend Strukturdefizite erkannt, die sich als eine „Erstarrung des politischen Lebens“ (Wassermann 1986, S. 167) zeigen und die gesellschaftliche und demokratische Entwicklungen hemmen bzw. sogar kontraproduktiv zu ihnen liegen.

Diese Diskussion um die Probleme und Gefahren repräsentativer Demokratien wird aktuell in der BRD z.B. unter dem Label der „Zuschauerdemokratie“ (Wassermann 1986) geführt. Unter Bezug auf Robert Michels (1989/1911) wird hier das Problem der „Oligarchisierung der politischen Parteien“ (Wassermann 1986, S. 166) als eines der zentralen Probleme gesehen. Die Frage lautet heute: Wie kann der Bürger/die Bürgerin in einer parlamentarischen Parteiendemokratie vom Zuschauer zum Teilnehmer am politischen Geschehen werden? Damit verbunden ist auch die Frage, ob der „einfache“ Bürger, bedingt durch die Institutionalisierung und Bürokratisierung von Politik, überhaupt noch in der Lage ist, am politischen Geschehen aktiv teilzuhaben, d.h. als Souverän in der Politik mitwirken zu können?

Diese Fragen werden seit Jahren national wie international zunehmend pessimistischer beantwortet und führten zu einer intensiven Reformdiskussion. In den USA ist in diesem Kontext die Idee des Kommunitarismus entstanden, die in den 1990er Jahren zu einem weltweiten Diskurs über die Themen „Bürger-tugenden“ und „Verantwortung“ führte (z.B. Etzioni 1999). Die Bürgergesellschaft geht von einem aktiven, autonomen und verantwortlichen Bürger aus, der „Gemeinsinn“ hat und bereit ist, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln. Als wesentlichste Ziele einer Bürgergesellschaft nennt Warnfried Dettling (1998, S. 24–26)

- die Erneuerung der Demokratie,
- die Verhinderung einer gesellschaftlichen Spaltung,
- die Revitalisierung sozialer Institutionen (Schulen, Bibliotheken, Altenheime usw.) für das Gemeinwesen und
- die Sinngebung.

Eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer Bürgergesellschaft beruht vor allem auf der Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung. Neben Bewusstseins- und Infrastrukturveränderung im Bereich der Politik und Verwaltung und einer neuen Netzwerkkultur zwischen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, wird die Bürgergesellschaft vor allem zu einem mentalen und kognitiven Problem. Wird es möglich werden, Bürger/-innen einer repräsentativen Demokratie für neue Formen eines bürgerschaftlichen Engagements zu motivieren? Wie sieht die Bereitschaft aus, sich bürgerschaftlich zu engagieren? Und: Wie können entsprechende Potentiale geweckt werden? Obgleich die Umfragen und Prognosen optimistisch sind (vgl. Klages 1998) und bei weit über 50% der Bevölkerung eingeschätzt werden, ist zu fragen, warum diese Potentiale in der jetzigen Situation nicht ausgeschöpft werden können.

In diesem Kontext schließt sich die Frage nach der Schnittstelle von Bürgergesellschaft und Pädagogik bzw. Erwachsenenbildung an. Die Realisierung einer Bürgergesellschaft wird in wesentlichen Teilen auch zu einer Bildungsfrage. Bürgerbeteiligung und -engagement setzen ein hohes Maß an demokratischem Bewusstsein voraus.

Hier setzt das Konzept der Regionalisierung an, das seit Anfang der 1990er Jahre zunehmend Verbreitung und Eingang in den andragogischen Diskurs gefunden hat.

Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen sowohl in neuen gesellschaftlichen Anforderungen an die Erwachsenenbildung als auch im Fachdiskurs selbst. Erwachsenenbildung wird als Standortfaktor diskutiert und in den Kontext einer neuen Planungsphilosophie für Regionalentwicklung eingebettet. Die andragogische Leitidee von der flächendeckenden Versorgung in der Region wird zunehmend ergänzt durch Versuche zur Profilierung von Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor für die Region. Begleitet wird diese Diskussion durch Ansätze zu einer regionalen Bildungspolitik und durch neue Raumplanungsstrategien zur Revitalisierung ländlicher Räume. Die Region erhält als Gestaltungsraum für Politik und Pädagogik eine neue Bedeutung (vgl. Dobischat/Husemann (Hg.) 1997/Klemm 2004/Voesgen (Hg.) 2006). Regionalisierung in der Erwachsenenbildung wird damit auch zu einer Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel und die postmoderne Weltgesellschaft: Das „Konzept Region“ ist vor dem Hintergrund der Paradigmen Globalisierung und Nachhaltigkeit

- mentalitätsgeschichtlich gesehen die Suche nach verloren gegangener Heimat und Orientierung,
- wirtschaftlich gesehen der Versuch, sich in einem globalen Markt zu behaupten,
- politisch gesehen der Versuch, lokal handlungsfähig zu bleiben.

Diese Regionaldebatte in der Erwachsenenbildung mündete in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts in eine Diskussion um so genannte „Lernende Regionen“ und führte z.B. zur Initiierung eines Förderprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Titel „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.) 2000) mit einem Anfangsvolumen von ca. 70 Millionen Euro. Unter einer Lernenden Region werden dabei regionale Prozesse der Codierung, Verankerung und Vernetzung von Wissen sowie die Transformation von Wissen in Wertschöpfungsketten zur Förderung regionaler Entwicklungen verstanden. Es geht bei einer Lernenden Region um die Infrastruktur für ein regionales Wissensmanagement. Der Fokus einer Lernenden Region liegt auf ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ als die entscheidenden Quellen für regionale Veränderungen.

Das Konzept der Lernenden Region beschreibt einen Prozess der gesellschaftlichen Revitalisierung von Lebensräumen auf der Grundlage partizipatorischer Steuerungsmodelle (Bürgergesellschaft) und unter dem Aspekt des Wissensmanagements.

Bildungsräume als Ermöglichungsorte

Im Kontext dieser Modernisierungsdiskussion zwischen Globalisierung und Regionalisierung/Bürgergesellschaft innerhalb

der Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren tritt vor allem auch die Frage der Institutionalisierung neu in den Vordergrund. Es geht dabei um notwendige Veränderungsprozesse angesichts vielfältiger neuer Anforderungen und Zwänge, die „von außen“ auf die Erwachsenenbildung und deren Einrichtungen einwirken. Über zwanzig Jahre hinweg, von den 1970er bis in die 1990er Jahre hinein, haben sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur marginal in ihrer Struktur und Funktionalität verändert und einen relativen Strukturkonservatismus gezeigt. Die Expansion der 1970er und 1980er Jahre führte zu einem eingeschränkten selbstreflexiven Blick auf die Institutionalisierung. Erst die sich ab Ende der 1980er Jahre abzeichnende Erosionsphase in der Erwachsenenbildung hat ein intensiveres Nachdenken zur Folge gehabt. Die Kennzeichen dieser Erosion können mit vier Merkmalsdimensionen beschreiben werden:

- Erwachsenenbildung zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik
- Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Qualifizierung
- Erwachsenenbildung zwischen Qualität und Quantität
- Erwachsenenbildung zwischen Pädagogisierung und Selbstorganisation.

In der Folge entstanden aus diesen Spannungsfeldern nicht nur neue Anforderungen an das Praxisverständnis von Erwachsenenbildung, sondern vor allem auch an ihre Einrichtungen.

In diesem Sinne findet seit einigen Jahren auch erstmals wieder eine Modernisierungsdiskussion für Einrichtungen statt, die die Frage nach neuen Managementkonzepten ebenso stellt wie die Frage nach der Qualität des „Produkts Weiterbildung“ (z.B. Eichler 2008/v. Küchler (Hg.) 2007/Schröer 2004). Stichworte und Diskurskontexte sind dabei „Wandel der Lernkultur“, „Change Management“, „Organisationsentwicklung“, „Lernende Organisationen“, „Qualitätsentwicklung“, „Ökonomisierung“ oder ganz allgemein „Systemumbau“. Die Variationen dieser Auseinandersetzung sind vielfältig und multiperspektivisch und zeigen einerseits eine Verunsicherung und andererseits eine Aufbruchsstimmung. Vor allem die traditionellen Einrichtungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung stehen unter einem starken Veränderungs- und Anpassungsdruck, der in vielen Fällen ihre Substanz und Identität betrifft.

Drei Anforderungen lassen sich aus diesem Druck heraus für Bildungs- und Lernorte formulieren:

1. Es wird zunehmend darauf ankommen, Schnittstellen zwischen dem institutionellen und informellen/beiläufigen Lernen herzustellen bzw. zu ermöglichen. Es geht um Lernorte, die Alltag und

Bildung verbinden und Erfahrungswissen verdichten, codieren und transformieren können.

2. Es wird noch stärker notwendig werden, Orientierungswissen anzubieten, d.h. Möglichkeiten der Reflexion und des persönlichen Dialogs zu schaffen. Gleichsam als Rebound-Effekt der Medialisierung und Anonymisierung von Gesellschaft wird der Bedarf an Face-to-face-Kommunikation steigen.
3. Die Nachfrage nach Support-Strukturen für die Aneignung von Wissen und Informationen wird zunehmen. Die andauernde Individualisierung von Lernen und der allgegenwärtige Zwang zum Lernen (lebenslanglich und lebenslang) wird die Prinzipien des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens noch stärker in den Vordergrund rücken und die Selbstverantwortung hervorheben.

Daraus ergeben sich folgende sozialökologische Dimensionen von Lern- und Bildungsorten. Die Darstellung (vgl. Abb. 1) begrenzt sich allerdings auf inhaltliche und methodisch-didaktische Aspekte von Bildungsräumen. Nicht angesprochen werden damit verbundene neue Managementleistungen von sogenannten „lernenden Organisation“, wie sie beispielsweise im Anschluss an Peter Senge (1996) diskutiert werden.

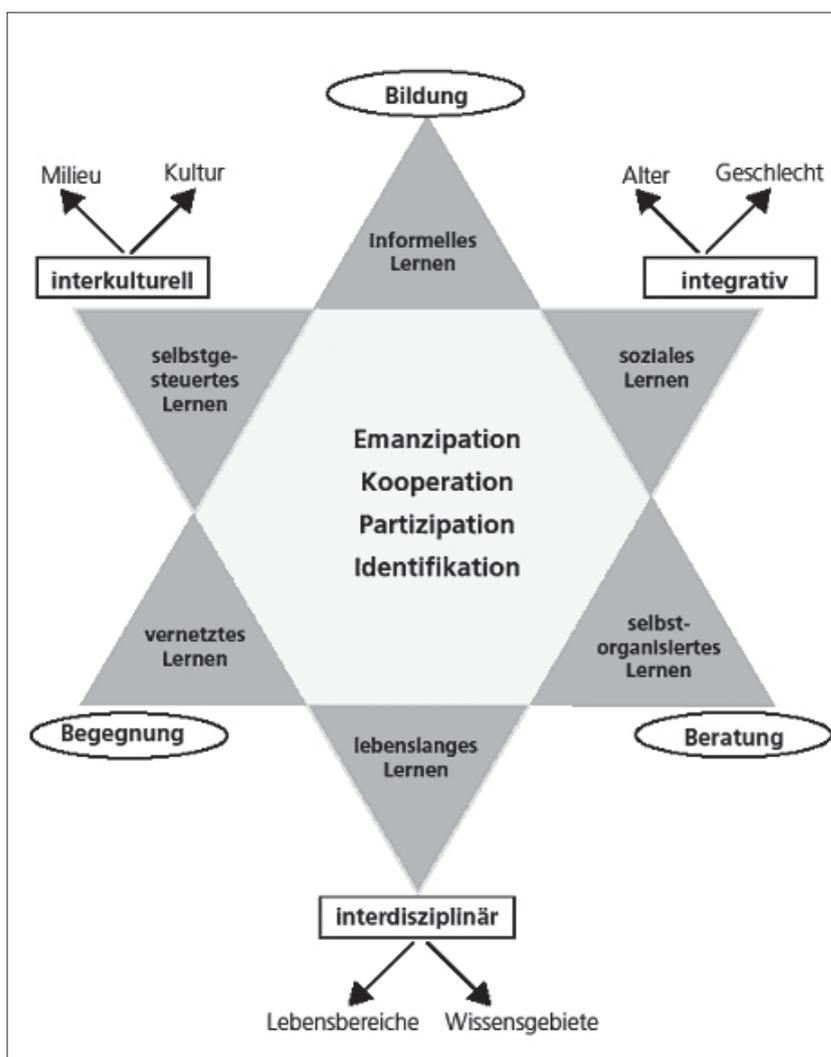


Abb. 1: Sozialökonomische Dimensionen innovativer Lernorte

Folgende drei Dimensionen einer Leitbilddiskussion ergeben sich idealtypisch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. Abb. 1):

1. Die bildungspolitische Dimension umfasst die strategisch-inhaltlichen Aspekte der Bildung, Beratung und Begegnung. Neben der klassischen Aufgabe der (Weiter-)Bildung rücken zunehmend mehr die Aspekte der Beratung und Begegnung in den Vordergrund. Bildungseinrichtungen müssen hier neue Schnittmengen zum vorhandenen Bildungsangebot herstellen. Die Gesellschaft und die Teilnehmenden verbinden mit Bildungsangeboten verstärkt die Forderung von Beratung (im Sinne von Bildungsberatung) und Begegnung (im Sinne von Austausch, Dialog, Orientierung). Diese drei Aspekte bilden nach außen und nach innen den bildungspolitischen Humus, auf dem neue inhaltliche Orientierungen entstehen können.
2. Die didaktische Dimension umfasst die Aspekte der Integration, des Interkulturellen und der Interdisziplinarität. Bildung hat nicht länger die Aufgabe der Selektion und Variation (wie sie seit dem 19. Jahrhundert als Folge einer funktional-ausdifferenzierten Gesellschaft in einem dreigliedrigen Schulsystem idealtypisch umgesetzt wird), sondern der Integration. (Weiter-)Bildung muss zusammenführen, muss verbinden und Selektion vermeiden. Die typischen Merkmale der Post-Moderne wie Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung, die als zentrale pädagogische Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts gesehen werden können (Trembl 2000), benötigen weniger denn je Selektion als Leitidee. Der Aspekt des Interkulturellen bedeutet z.B. die Begegnungsmöglichkeit unterschiedlicher sozialer und kultureller Milieus. Der Aspekt der Integration bedeutet z.B. die intergenerative sowie die Gender-Perspektive als didaktische Leitidee. Die Integration von Beruf, Alltag und Freizeit ist ein weiterer Blickpunkt. Der interdisziplinäre Aspekt bezieht sich auf eine ganzheitliche Perspektive in der konkreten Bildungsarbeit, d.h. die Verbindung verschiedener Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Soziologie, Sozialpädagogik, Lern- und Gehirnforschung oder Theologie als didaktische Planungsdimensionen.
3. Die methodische Dimension lässt sich mit folgenden Aspekten des Lernens umschreiben: informell, sozial, selbstorganisiert, selbstgesteuert, vernetzt, lebenslang. Um die oben beschriebenen bildungspolitischen und didaktischen Dimensionen in einer so komplexen Gesellschaft wie der unseren auch nur annähernd umsetzen zu können – hier drängt sich auch schnell Siegfried Bernfelds Bild der pädagogischen Sisyphos-Arbeit auf (Bernfeld 1973) –, bedarf es veränderter methodischer Aspekte. Der so häufig beschworene und proklamierte „Wandel der Lernkultur“, kann nur dann stattfinden, wenn neue Formen des Lernens umgesetzt werden. Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler sprechen vom Wechsel einer Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüßler 1998).

Dieser Wechsel impliziert eine Aufwertung subjektorientierter und selbstbestimmter methodischer Standards, die der lernpsychologischen und lebensweltlichen Individualität der Lerner gerechter werden.

Mit diesen drei Dimensionen, die hier nur grob skizziert werden konnten, wird eine institutionelle Struktur vorgestellt, die Lern- und Bildungsorte als Ermöglichungsorte für Bildung und Begegnung und nicht als Lehrorte für Wissen beschreibt. Der Wandel der Lernkultur bedeutet für Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine noch stärkere Öffnung zum Alltag, zu den Teilnehmenden und zu dem, was als ‚Lebensqualität‘ bezeichnet wird, hin.

Spannungsfeld Globalisierung – Regionalisierung: Ein Zwischenfazit

Das Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung beschäftigt die Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen und veranlasst sie zu Veränderungen. Insgesamt fünf Diskursdimensionen – beispielhaft und aus Platzgründen wurde hier nur die institutionelle Dimension näher erläutert – bieten sich an:

- Institutionelle Dimension: Die Koppelung von informellen und formellen bzw. institutionalisierten Lernprozessen erhalten größere Bedeutung und werden die Anforderungen an Institutionen verändern.
- Personale Dimension: Professionelles andragogisches Handeln wird sich noch stärker in Richtung Begleitung und Beratung und weg von der Belehrung entwickeln müssen.
- Didaktische Dimension: Entsprechend werden sich methodische Konzepte an einer Aneignungsdidaktik zu orientieren haben, die die Selbstorganisation in den Mittelpunkt rückt.
- Rechtliche und finanzielle Dimension: Die Marktorientierung und Liberalisierung wird prekäre andragogische Situationen und Milieus nach sich ziehen und neue ordnungspolitische Instrumente erfordern, um dem Anspruch auf Chancengleichheit gerecht zu werden.
- Inhaltliche Dimension: Die Planbarkeit der Inhalte wird relativiert. In dem Maße, wie die Geschwindigkeit des sozialen Wandels zunimmt und die Eigenverantwortung der Teilnehmenden gefordert wird, in dem Maße wird die institutionelle Planbarkeit von Bildungsinhalten auch erschwert. Dies hat Auswirkungen auf die Institutionen und das Selbstverständnis der Pädagogen.

Zusammenfassung und Ausblick

Gesellschaftliche Verhältnisse sind derzeit in besonderem Maße durch die Gleichzeitigkeit von Unterentwicklung und Überentwicklung gekennzeichnet; pointiert ausgedrückt: Durch das Nebeneinander von Wohlstand und Armut. Der Club of Rome definierte diesen Zustand 1979 als das „Menschliche Dilemma“ (Peccei (Hg.) 1979).

Gesellschaftspolitisch reagieren unterschiedliche Eliten und Milieus mit Strategien der Globalisierung, Regionalisierung und mit der Idee der Bürgergesellschaft auf diese Herausforderung. Ziel dieser Strategien ist die Minimierung von Differenz bzw. der Versuch der Integration.

Integration statt Selektion ist in diesem Sinne das emanzipatorisch-politische Ziel einer postmodernen Weltgesellschaft. Welche Rolle kann dabei die Erwachsenenbildung übernehmen bzw. welchen Stellenwert kommt ihr im Kontext dieser Entwicklung zu? Und: Welche Konsequenzen hat dies für die andragogische Praxis?

Eine zusammenfassende und fast schon triviale Antwort ist die Erfahrung, dass Veränderungen und Probleme nachhaltig innovativ über Instrumente der Partizipation und Antizipation beeinflusst werden können.

Die pädagogische Operationalisierung von Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft, nämlich globales, regionales und bürgerschaftliches Lernen, hat ihren Fokus im Gedanken der Nachhaltigkeit (Antizipation) und Autonomie (Partizipation).

Diese Strategien für die Eine Welt sind Kernelemente abendländischer Pädagogik seit der Aufklärung und finden sich bei pädagogischen Klassikern ebenso wie bei aktuellen internationalen Organisationen, die der Idee der Aufklärung und Emanzipation verbunden sind. Der Erwachsenenbildung mangelt es diesbezüglich auch nicht an intelligenten Konzepten, Strategien und reichhaltigen Erfahrungen, um auf dieses ‚Menschliche Dilemma‘ reagieren zu können. Es mangelt jedoch derzeit an der Bereitschaft und Möglichkeit, emanzipatorische Konzepte gegen den Widerstand politischer und ökonomischer Oligarchien durchzusetzen und an eine Aufklärungstradition anschlussfähig zu machen.

Folgende Entwicklungen zeichnen sich zusammenfassend für die Erwachsenenbildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Horizont von Globalisierung und Regionalisierung ab:

- Erwachsenenbildung als quartärer Bildungsbereich befindet sich in einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung.
- Bedingt durch den sozialen Wandel treten neue inhaltliche Bedarfe an die Erwachsenenbildung heran: Bürgergesellschaft, Globalisierung, prekäre Sozialstrukturen, Migration, Genderorientierung, demografische Entwicklung und der Rückzug des Sozialstaates geben neu gelagerte Orientierungen vor.
- Daraus ergeben sich strukturelle Anforderungen an die Institutionen: Personal- und Organisationsentwicklung in Richtung Integration von institutionalisiertem und beiläufigem Lernen.
- Die Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner werden multiperspektivischer, d.h. Kontextwissen ist erforderlich: Kaufmännisches Denken, politisches Denken, Projektmanagement.
- Die Inhalte entgrenzen sich: Aneignung von Wissen findet zunehmend außerhalb von Institutionen statt (neue Medien, Projektlernen, integriertes Lernen).
- Neue didaktische Anforderungen auf Grund neuer Erkenntnisse (Hirnforschung, Konstruktivismus) und neuer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen.
- Die 1980er Jahre waren ein Jahrzehnt der Expansion, in den 1990er Jahren folgte eine Erosion der Erwachsenenbildung und zu Beginn des 21. Jahrhunderts findet eine Konsolidierung hin zu einem Bildungsmarkt angesichts zunehmender Globalisierungs- und Regionalisierungsprozesse statt.

Literatur

- Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.) (2000): *Lernende Regionen*. Bonn.
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt.
- Bernfeld, S. (1973/1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.
- Dettling, W. (1998): *Bürgergesellschaft*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beiträge zur Wochenzeitung *Das Parlament*, B 38/98, 11. September 1998, S. 22–28.
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1997): *Berufliche Bildung in der Region*. Berlin.
- Dohmen, G. (1996): *Das lebenslange Lernen*. Bonn.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen*. Bonn.
- Eichler, D. (2008): *Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen*. Wiesbaden.
- Etzioni, A. (1999): *Die Verantwortungsgesellschaft*. Berlin.
- Gerlach, C. (2000): *Lebenslanges Lernen*. Köln.
- Klemm, U. (2004): *Von der ländlichen Erwachsenenbildung zur Lernenden Region*. In: A. Rohrmoser (Hg.): *GemeinWesenArbeit im ländlichen Raum*. Innsbruck, S. 199–220.
- Küchler, Fv. (Hg.) (2007): *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen*. Bielefeld.
- Meadows, D. L. u.a. (1972): *Die Grenzen des Wachstums*. Stuttgart.
- Meadows, D. L. (2003): „Wir haben 30 Jahre verloren“. In: *DIE ZEIT*, 31. Dezember 2003, S. 20.
- Michels, R. (1989/1911): *Zur Soziologie des Parteienwesens in der modernen Demokratie*. Stuttgart.
- Peccei, A. (Hg.) (1979): *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Wien.
- Sauer, J. (1998): *Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung*. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M., S. 25.
- Schäffter, O. (1998): *Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation*. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hg.): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M., S. 30–34.
- Schäffter, O. (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler.
- Schröer, A. (2004): *Change Management pädagogischer Institutionen*. Opladen.
- Senge, P. (1996): *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart.
- Siebert, H. (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied.
- Soros, G. (2003): *Der Globalisierungsreport*. Reinbek.
- Treml, A. K. (2000): *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart.
- Voesgen, H. (Hg.) (2006): *Brückenschläge*. Bielefeld.
- Wassermann, R. (1986): *Die Zuschauerdemokratie*. Düsseldorf/Wien.

Dr. Ulrich Klemm

ist Diplom-Pädagoge; Promotion bei Alfred K. Treml an der Hochschule der Bundeswehr, Hamburg; Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg; Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; 20 Jahre Fachbereichsleiter in der Erwachsenenbildung; Verleger; Unternehmensberater im Gesundheitswesen.