

Lernen im Horizont der Weltgesellschaft : welche Perspektiven für die Erwachsenenbildung?

Autor(en): **Klemm, Ulrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **32 (2013)**

Heft 63

PDF erstellt am: **10.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-652574>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Lernen im Horizont der Weltgesellschaft

Welche Perspektiven für die Erwachsenenbildung?

Sozialer Wandel, gesellschaftliche Modernisierung und globale Transformationen beschäftigen die Erwachsenenbildung seit ihrer Etablierung und sind gleichsam Ausgangspunkt und Legitimationsgrundlage seit dem 18. Jahrhundert. In immer kürzeren Abständen sieht sie sich in den letzten zweihundert Jahren veranlasst, ihr Selbstverständnis zu reflektieren und Strategie, Methodik und Didaktik zu erneuern. Seit dem Ende des Ersten Weltkrieges reagiert die Erwachsenenbildung auf den sozialen Wandel vor allem mit einer zunehmenden Institutionalisierung, Ausdifferenzierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung ihrer Praxis. Gründe dafür sind einerseits in politischen Demokratisierungs- und Emanzipationsprozessen und andererseits in der wirtschaftlichen Liberalisierung zu sehen. Sichtbar wird dies in jüngster Zeit in den verschiedenen «Wenden» und «Phasen» nach 1945 (Wolgast 1996). Erwachsenenbildung befindet sich in diesem Sinne in einem permanenten Prozess der Selbstreflexion und signalisiert dabei der Umwelt sowohl Unsicherheit als auch Anpassungsfähigkeit. Mit der aktuellen Zuspitzung des Anpassungsdrucks stellt sich die Frage, ob sie zu einem substanziellen Verständnis emanzipatorischen Lernens unter neuartigen globalen Anforderungen findet – oder sich selbst im Grundverständnis von Lernen der wirtschaftlichen Verwertungsdynamik beugt.

Leitideen und Dynamik der Erwachsenenbildung

Im Kontext ständigen Wandels hat sich in den letzten 40 Jahren aus einer Reihe von Leitideen ein Konsens herausgebildet. Die traditionsreichste Idee ist das Konzept des *lebenslangen Lernens*. Seit Anfang der 1970er-Jahre hat es sich zunächst international über Organisationen wie die UNESCO und die OECD bildungspolitisch etabliert (vgl. Gerlach 2000) und ist heute in vielen Staaten als nationale Leitidee verankert (für Deutschland vgl. Dohmen 1996). Lebenslanges Lernen umfasst in diesem Diskurs die Gesamtheit aller Formen des *formalen, nicht-formalen und informellen* Lernens über die gesamte Lebensspanne eines Menschen und fordert miteinander verzahnte «Bildungspfade». Lebenslanges Lernen setzt einerseits ein hohes Mass an Eigenverantwortung und Selbstorganisation voraus und fordert andererseits die öffentliche Bereitstellung von Ressourcen in

Form von Strukturen und finanziellen Anreizen. Die Bildungspolitik verknüpft das lebenslange Lernen mit der Vorstellung eines «Bildungsmarkts», der über den Mechanismus von Angebot und Nachfrage eine transparente und vielfältige Angebotslandschaft ermöglichen soll.

Damit eng verbunden sind die Ideen und Konzepte des *selbstgesteuerten Lernens* und des *informellen* oder *beiläufigen Lernens*. Das selbstgesteuerte oder selbstorganisierte Lernen wird oft in einem Spannungsverhältnis zum institutionalisierten Lernen gesehen und diskutiert. Sauer spricht aber auch von einem «notwendigen Paradigmenwechsel» der Lernkulturen ganz allgemein (Sauer 1998, 25 f.), Siebert von einer «Wende der Wahrnehmung» (Siebert 2001, 23 f.), und Schöffter sieht im selbstorganisierten Lernen einen «Schlüsselbegriff» (Schöffter 1998, 31). Dohmen wertet *informelles Lernen* – das Lernen in Lebenszusammenhängen, nicht in formalen Bildungsstrukturen – als eine «vernachlässigte[] Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller» (Dohmen 2001). Selbstgesteuertes Lernen betont die Aneignungsperspektive gegenüber der Vermittlungsperspektive. Selbstgesteuertes, informelles und beiläufiges Lernen erhalten vor allem und erst im Horizont des lebenslangen Lernens die derzeit hohe Bedeutung. Als eine didaktische Konkretisierung dieser Konzepte findet seit den 1990er-Jahren zum Beispiel der Ansatz des *globalen Lernens* Eingang in den andragogischen Diskurs.

Abgesehen von diesen Leitideen, die mehr oder weniger Theorie und Praxis bestimmen, befindet sich Erwachsenenbildung derzeit in einer Phase des Umbruchs und der Neuorientierung. Neue Trends und Inhalte beanspruchen ihre Aufmerksamkeit: Teilhabe an der Bürgergesellschaft, Globalisierung von Politik und Wirtschaft, prekäre Mileus und Sozialstrukturen, Migration, demografische Entwicklungen, der Fokus auf Geschlechterverhältnisse, Rückzug des (Sozial-)Staats, bessere Verwertbarkeit von Bildung durch strikte Kompetenzorientierung, monetäre Erfolgserwartungen der Wirtschaft, Work-Life-Balance oder der Vorrang der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung *vor* der allgemeinen. All diese Veränderungen führen zu neuen Zielen für die Bildungsarbeit und zu einem erweiterten gesellschaftlichen Auftrag.

Daraus ergeben sich auch neue Anforderungen an die Organisationsstrukturen der Institutionen. Mit Personal- und Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagementsystemen, Change Management, Professionalisierungsbemühungen und Standardisierungsverfahren (Qualifikationsrahmen auf nationalem und europäischem Niveau) und generell durch die Einführung betriebswirtschaftlicher Bewertung und Steuerung sollen die Herausforderungen bewältigt werden (vgl. Schröer 2004). Die Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner werden vielschichtiger; Kontextwissen ist erforderlich, z. B. kaufmännisches Denken, Denken in po-

litischen und institutionellen Zusammenhängen, Projektmanagement. Gleichzeitig entgrenzen sich auch die Bildungsinhalte und Lernformen dadurch, dass die Aneignung von Wissen zunehmend ausserhalb von Institutionen stattfindet (neue Medien, Projektlernen, integriertes Lernen).

Lernanforderungen in den Dimensionen der Globalisierung

Die beschriebenen Transformationsprozesse werden im Kontext der Modernisierungsdiskurse gedeutet, so etwa vom Erziehungswissenschaftler Alfred K. Tremml, der die vier grundsätzlichen Dimensionen *Beschleunigung*, *Entgrenzung*, *Entwertung* und *Befreiung* identifiziert (Tremml 2000). Es handelt sich dabei um Verdichtungen zur Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse und Veränderungen im erweiterten Bezugsrahmen der globalen, d. h. der Weltgesellschaft.

a) Unter *Beschleunigung* wird dabei der soziale Wandel verstanden, der aus Veränderungen in den Sozialstrukturen resultiert und die zeitliche Dimension der aktuellen Weltgesellschaft beschreibt. Die Auffächerung und kleinteilige Vernetzung politischer, sozialer und wirtschaftlicher Lebensrealität erfordert eine zunehmend strengere individuelle Konzentration und Koordinierung von Zeit und Raum, die subjektiv als Beschleunigung verarbeitet wird. Diese erlebte «Knappheit an Zeit» (Tremml 2000, 253) macht die Welt «schneller», risikoreicher, weckt Gefühle der Unsicherheit und verringert die Halbwertszeit von Traditionen.

b) Die erweiterte räumliche Dimension der Weltgesellschaft wird von Tremml als *Entgrenzung* im Sinne der Globalisierung definiert. Erfahrbar wird dies in erster Linie an der Mobilität, die uns die Weltgesellschaft abverlangt. Entgrenzung betrifft jedoch nicht nur den geographischen Raum, den wir immer öfter wechseln müssen und/oder können. Globalisierung im Sinne von Entgrenzung bedeutet auch, dass das Fremde häufiger und schneller zu uns kommt. Diese Entgrenzungs- und Fremdheitserfahrungen machen neue Anpassungsleistungen notwendig, die mit den Erfahrungen aus den primären Sozialisationsräumen – z. B. der Familie und der Schule – allein nicht mehr leistbar sind.

c) Die sachliche Dimension der Weltgesellschaft drückt sich nach Tremml im Phänomen der *Entwertung* bzw. der Kontingenz aus. Beliebigkeit und Zufälligkeit statt Konstanz und Klarheit sind Merkmale einer neuen Zeitperiode, die seit der Renaissance weiter an Konturen gewinnt.

d) Unter der sozialen Dimension schliesslich versteht Tremml den Prozess der *Individualisierung und Befreiung*, der aus dem gesellschaftlichen Differenzierungsprozess resultiert. Individualisierung bedeutet hier Freiheit im Sinne von Verlust von Bindung. Emotional wird Individualisierung als Differenzenerfahrung erlebt, d. h. als Abgrenzung und Fremdheit, als fehlende oder mangelnde Abstimmung mit der Umwelt. Diese lebenslange

Differenzerfahrung begründet zunehmend lebenslanges Lernen und den Umgang mit biografischen Brüchen.

Globales Lernen auf dem Weg zu einer Weltgesellschaft

Vor dem Hintergrund zunehmend allgegenwärtiger globaler Zusammenhänge und Anforderungen entwickelte die Erwachsenenbildung in strategischer Hinsicht u. a. die Konzepte des *globalen Lernens* und der *Kompetenzentwicklung* und stellte diese in einen engen Bezug zum lebenslangen, selbstgesteuerten und informellen Lernen. Der Ansatz des globalen Lernens erhält zunehmend eine herausragende Rolle bei der Bewertung pädagogischer Kommunikation, d. h. der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden: Inwieweit ist es möglich, globales Lernen – im Horizont von Beschleunigung, Entgrenzung, Entwertung und Individualisierung – zu realisieren? Fragen wir nach den Herausforderungen von Weltgesellschaft und globalem Lernen für die Erwachsenenbildung, dann muss zunächst eruiert werden, wie der Umgang mit Unübersichtlichkeit, Unbestimmtheit, globaler Komplexität, einem immer schneller werdenden Wandel von ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen und einem exponentiellen Wachstum an Wissen gelernt werden kann und wie sich eine institutionalisierte Erwachsenenbildung darauf inhaltlich und methodisch-didaktisch einstellen muss. Im Weiteren ist, im Hinblick auf die Reflexion und förderliche Ausgestaltung des globalen Lernfeldes, ein kritischer Begriff von Weltgesellschaft zugrunde zu legen, etwa wie folgt: Weltgesellschaft als eine für Lernprozesse, für Emanzipation und egalitären Austausch offene, wirtschaftliche Interessen und Machtansprüche in Schranken weisende planetare Gesellschaft.

Annette Scheunpflug schlägt fünf Orientierungslinien des Lernens vor (Scheunpflug 1996, 12 f.):

- Es geht um problemorientierte statt um tatsachenorientierte Inhalte;
- es geht um eine stärkere Förderung des abstrakten Lernens, ohne dabei sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt von Lernen zu vernachlässigen, denn nur «ein winziger Bruchteil der Welt kann noch selbst erfahren werden» (ebd., 13);
- es geht um das Einüben von Entscheidungsfreude und die Kompetenz zum Fragenstellen;
- es geht heute vor allem um den Umgang mit Unwissenheit und Ungewissheit, während bisherige Bildung vor allem auf die Vermittlung von Sicherheit angelegt ist;
- und es geht um die Kultivierung der Kompetenz und des Mutes zum Perspektivenwechsel.

Dieser Perspektivenwechsel (Bühler 1996) führt, wenn er ernst genommen wird, zu einer neuen *Lernkultur*. Der Faktor Lernen wird zu einem zentra-

len Bezugspunkt bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Weltgesellschaft. Globales Lernen benötigt dabei vier elementare Ausprägungen:

- *antizipatorisches Lernen*, d. h. ein vorausschauendes, innovationsorientiertes und kreativitätsförderndes Lernen;
- *integratives Lernen*, d. h. die Verbindung von allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung sowie die Integration von institutionellem (= formalem) und nonformalem Lernen;
- *partizipatorisches Lernen*, d. h. die Förderung der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sowie die Herstellung von Resonanz und Nachhaltigkeit individueller und kollektiver Erfahrung (und des Wissens) und ihrer Anschlussfähigkeit an die Wirklichkeit einer Weltgesellschaft;
- die *Bereitstellung von Ermöglichungsorten* für Bildung und Lernen als öffentlicher Auftrag.

Entsprechende Impulse für die Erwachsenenbildung gab erstmals der Lernbericht des Club of Rome (Peccei 1979), der die beiden zentralen Pfeiler innovativen Lernens, *Antizipation* und *Partizipation*, mit der andragogischen Idee vom lebenslangen Lernen verband. Das «menschliche Dilemma», das vom Autorenteam um Aurelio Peccei Ende der 1970er-Jahre beschrieben wird, ist auch das aktuelle Dilemma der «Globalisierungsfalle» (Martin / Schumann 1996) bzw. der Weltgesellschaft, wie sie in den 1990er-Jahren wahrgenommen wurde: «Mit dem Begriff *menschliches Dilemma* bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten.» (Peccei 1979, 25) Die Konsequenz hieraus – pädagogisch und erziehungswissenschaftlich gesehen – sind didaktische Prinzipien wie *selbstgesteuertes*, *selbstorganisiertes* und *lebenslanges Lernen* als Merkmale einer neuen Lernkultur.

Wie die Umsetzungsperspektiven dieser Leitidee in der Praxis aussehen, kann hier nur angedeutet werden. Wie oben festgestellt, befindet sich die Erwachsenenbildung in einer Phase des Wandels und der Neuorientierung. Der Wandel beinhaltet zum einen, positiv gesprochen, die Entfaltung humaner und institutioneller Potenziale und Ressourcen in Form von *lokalen Freiheitsräumen für eine globale Lerngesellschaft* – und hierbei können wir in Deutschland durchaus optimistisch an das dichte Netz der Volkshochschulen und ihren hohen Professionalisierungsstand denken. Zum anderen besteht jedoch zunehmend die Gefahr, dass sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund ihrer finanziellen Situation gleichsam affirmativ als Steigbügelhalter wirtschaftlicher Globalisierungstendenzen anbietet, indem sie eine berufliche Anpassungsbildung betreibt, die unter dem Label der «Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung» heute Konjunktur hat; und dass sie die weiter oben beschriebenen betriebswirtschaftlichen Bewertungs- und Steuerungs-

systeme unerbittlich umsetzt. Unterstützt wird die zweite Tendenz durch den allgemein geforderten Vorrang beruflicher und betrieblicher Weiterbildung *vor* der allgemeinen Weiterbildung und die Betonung von Managementstrategien für Bildungseinrichtungen, um dem sogenannten Markt gerecht zu werden (z. B. Merk 2007).

Normative und thematische Fixierungen im aktuellen Kompetenzdiskurs

Neben dem globalen Lernen ist die «Kompetenzentwicklung» ein zweiter wichtiger Strang in der aktuellen pädagogischen und andragogischen Auseinandersetzung. Der Kompetenzdiskurs beherrscht seit einigen Jahren die Bildungsdebatten und dominiert erziehungswissenschaftliche Forschungen und Auseinandersetzungen. Es gibt derzeit wohl keinen Bereich der Pädagogik – von der frühkindlichen Erziehung bis zur Andragogik des hohen Alters –, der nicht über einen entsprechenden Fachdiskurs verfügt und über Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzbilanzierungsverfahren sowie über Kompetenzmanagement spricht und forscht. Fachdidaktiken und pädagogische Fachdisziplinen sind seit den 1990er-Jahren zunehmend an einer Auseinandersetzung mit einem den Bildungsbegriff ergänzenden Kompetenzbegriff interessiert.

Eine frühe Diskussion über «Kompetenzen» – jedoch noch vor dem Hintergrund des emanzipatorischen Bildungsbegriffs aus den 1970er-Jahren – kann punktuell bereits in den 1980er-Jahren verfolgt werden, z. B. im Bereich der Sozialarbeit (Müller u. a. 1984) und der Seniorenarbeit (Thomae / Kruse / Wilbers 1987; Rott / Oswald 1989). Erste Impulse zu einem sozialwissenschaftlichen Kompetenzdiskurs kommen aus der Linguistik von Noam Chomsky (engl. 1965, dt. 1973) und seiner Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft ist es Heinrich Roth, der erstmals mit dem Kompetenzbegriff arbeitet (Roth 1971). Er spricht von *Selbstkompetenz* im Kontext moralischer Entwicklung und Mündigkeit: Mündigkeit ist die Kompetenz für verantwortliches Handeln. Handeln aus Selbsteinsicht und durch Selbstkompetenz wird zum Ziel von Erziehung. (Selbst-)Kompetenz ist damit eine individuelle Fähigkeit als Disposition für das Handeln und Urteilen. Sie setzt sich aus Sachkompetenz und Sozialkompetenz zusammen. Dieses frühe Verständnis von Kompetenz im Zusammenhang mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff wurde jedoch nicht weiterentwickelt.

Für Franz Weinert, einen der derzeitigen Referenzautoren bei der Definition von Kompetenz in der Erziehungswissenschaft, sind Kompetenzen «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereit-

schaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001, 27). E. Klieme, K. Maag-Merki und J. Hartig (2007) verstehen Kompetenzen als lebensweltorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie als Lösungspotenziale mit hoher pragmatischer Bedeutung für den Lebens- und Berufsalltag. Sie stellen fest: «Infolge der zunehmenden Wissensintensität in vielen Arbeits- und Lebensbereichen und der Globalisierung von Arbeits- und Bildungsmärkten wird die Frage nach der Produktivität des Bildungswesens zu einer gesellschaftlichen Kernfrage [...]. Diese Anforderungen wachsen in der Masse, in dem das Bildungswesen selbst zum Gegenstand internationaler Wettbewerbe wird.» (ebd., 5)

Kompetenzentwicklung wird in diesem Zusammenhang als *ein Lernvorgang*, d. h. als kognitiver, emotionaler und sozialer Prozess, gesehen, der sich durch ein hohes Niveau an Selbstreflexion auszeichnet. Die Selbsterschließung von Inhalten im Sinne einer «Ermöglichungsdidaktik» wird methodisch in den Mittelpunkt gerückt. Kompetenzentwicklung ist ein von der Lebensgeschichte und vom sozialen Milieu geprägter Vorgang. Er ist in einem Zeit- und Handlungsfenster angesiedelt, somit situativ und strukturdeterminiert, d. h. durch politische, soziale und institutionelle Bedingungen bestimmt. In der lernenden Auseinandersetzung damit formen sich die individuellen Ausprägungen der Kompetenzen.

Ausserhalb des Schulbereichs und des Wirkungsfelds der PISA-Kompetenzmessungen findet eine erziehungswissenschaftliche und pädagogische Ausrichtung auf Kompetenzen vor allem im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung statt (Kauffeld / Grote / Frieling 2009). John Erpenbeck und Volker Heyse, zwei Vertreter dieses Diskurses, entwickelten das Konzept einer «Kompetenzbiographie» (Erpenbeck / Heyse 1999/2007), bei der sich individuelle Kompetenzen lebensgeschichtlich und arbeitsbiografisch verbinden. Ziel ist die Entwicklung und Optimierung der Kompetenz im Horizont wirtschaftlicher Verwertung. An diesem Kompetenzdiskurs kann sehr gut die Intention der aktuellen Bildungsdiskussion nachgezeichnet werden. Die bildungspolitischen Fokusse auf Mündigkeit und Emanzipation der 1960er- bis 1980er-Jahre (vgl. Weber 1978) haben in Pädagogik und in Erziehungswissenschaft klar an Bedeutung verloren. An ihrer Stelle setzte sich – nach einer zeitlich begrenzten Debatte um Schlüsselqualifikationen ab Mitte der 1970er-Jahre (Mertens 1974) – eine pragmatische und affirmative Kompetenzdebatte in der Schulpädagogik und im ausserschulischen Bereich durch.

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Der Kompetenzbegriff läuft derzeit Gefahr, zu einer pädagogischen Ideologie zu werden, welche der Idee einer für Lernprozesse offenen, egalitä-

ren Weltgesellschaft zuwiderläuft. Im globalen Lernen müsste sich Handlungskompetenz für die Weltgesellschaft herausbilden. Fähigkeiten und Fertigkeiten für Globalisierung und Weltgesellschaft werden derzeit jedoch überwiegend nicht unter den Vorzeichen eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs verstanden, wie er lange Zeit in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft Konsens war, sondern eines pragmatischen Kompetenzbegriffs, der sich von emanzipatorischen gesellschaftlichen Anforderungen entfernt und die Verfügbarkeit und Verwertbarkeit der Fähigkeiten an die erste Stelle rückt.

Die beobachtbare Zurückdrängung und Zurücknahme eines politisch-gesellschaftlichen Bildungsverständnisses zugunsten eines berufsorientierten Kompetenzbegriffes wird verstärkt durch die Auflösung des Spannungsverhältnisses von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Dieses Kategorienpaar, das über viele Jahrzehnte hinweg Weiterbildung definiert hat, wird zugunsten einer neuen Kategorisierung aufgegeben: Die EU und die Vereinten Nationen, insbesondere die UNESCO, unterscheiden in der Erwachsenenbildung seit Ende des 20. Jahrhunderts das *formale, nonformale* und *beiläufige/informelle Lernen*. Damit wird berufliche und betriebliche Weiterbildung gleichsam in ein ganzheitliches System überführt, und es wird eine politisch-gesellschaftliche Ausrichtung der Weiterbildung zurückgedrängt.

Erziehungswissenschaft und Pädagogik vollziehen momentan hinsichtlich der Deutung von Globalisierung und Weltgesellschaft einen anstrengenden Spagat. Im Konzept des globalen Lernens äussert sich einerseits ein emanzipatorischer Anspruch an Erwachsenenbildung, und andererseits wird durch die Einführung eines verwertungsorientierten und pragmatischen Kompetenzbegriffs – der sowohl theoretisch begründet als auch praktisch vorgegeben wird – der Marktcharakter von Weiterbildung betont. Die nationale wie internationale Bildungspolitik auf den Ebenen EU, Weltbank oder Vereinte Nationen betont in ihren Kompetenzentwicklungsdebatten und den entsprechenden Dokumenten vor allem die ökonomische Verwertbarkeit und berufliche Orientierung von Weiterbildung. Begründet wird dies mit «Marktanforderungen», regionalen Entwicklungsstrategien, demografischen Entwicklungen und Qualifizierungs-offensiven.

Wir finden in diesem Zusammenhang die Situation vor, dass zwar die Bedeutung von Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung immer stärker als gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungsmotor im nationalen wie im internationalen Kontext verstanden wird und Ökonomen die höchsten volkswirtschaftlichen Renditen bei Investitionen in Bildung versprechen (Sachverständigenrat 2009), dass sich dabei jedoch das Verständnis von Bildung immer mehr von emanzipatorischen Leitvor-

stellungen entfernt. Man bekommt sogar den Eindruck, dass es dazu auch keiner Diskussion mehr bedarf. Wissenschaft, Politik und Wirtschaft scheinen sich auf einen gemeinsamen Kompetenzbegriff als Leitbild für eine vor allem berufsorientierte Weiterbildung geeinigt zu haben. Kritische Diskurse darüber, wie wir sie in den 1970er- und 1980er-Jahren in der Erwachsenenbildung hatten, sind zur Randerscheinung geworden. Mit dem Verlust der Kategorie von der gesellschaftlichen und individuellen Emanzipation in der Weiterbildung und mit ihrem Ersatz durch einen pragmatischen Kompetenzbegriff entfernt sich Weiterbildung von ihren Wurzeln der Aufklärung und begibt sich in die Abhängigkeit ökonomischer Entwicklungen.

In rascher Folge wechseln sich heute Stichworte und Diskurse ab, so etwa «Wandel der Lernkultur», «Change Management», «Organisationsentwicklung», «lernende Regionen und Organisationen», «Qualitätsentwicklung», «Ökonomisierung», «Innovationen» oder ganz allgemein «Systemumbau». Sie zeigen sowohl eine Verunsicherung als auch eine Aufbruchsstimmung hinsichtlich Bildung und Lernen an. Vor allem traditionelle Einrichtungen der Erwachsenenbildung – z. B. Volkshochschulen oder kirchliche Einrichtungen – stehen unter einem starken Veränderungs- und Anpassungsdruck, der in vielen Fällen ihre Substanz und Identität angreift. Patentlösungen gibt es dazu jedoch keine. Erwachsenenbildung im Allgemeinen und globales Lernen im Besonderen wird sich in Zukunft nicht (nicht mehr?) mit langfristigen und nachhaltigen Strukturen absichern können. Institutionen wie die Volkshochschule beispielsweise, die über Jahrzehnte hinweg passende Strukturen bewahren und entwickeln konnten, werden sich zu «lernenden Organisationen» wandeln *müssen*, um Bedarf und Bedürfnisse als marktgängige Dienstleister erfüllen zu können. Verschwinden diese Orte einer auch zweckfreien Erwachsenenbildung oder orientieren sie sich zu stark am Markt, dann verschwinden in selbiger Masse auch emanzipatorische Inhalte und Erwartungen an Bildung.

Wenn Erwachsenenbildungseinrichtungen dagegen auch in Zukunft einen emanzipatorischen Charakter bewahren wollen, dann müssen sie sich noch stärker zum Alltag hin öffnen. Das heisst: Sie müssen Gehstrukturen im Sinne gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit entwickeln und eine Schnittstelle zwischen beiläufigem und informellem Lernen im Alltag einerseits – dem alltäglichen Lernen – und formalem und nonformalem Lernen in Einrichtungen andererseits herstellen. Die Idee und Realität einer Weltgesellschaft kann nur dann in andragogische Praxis umgesetzt werden, wenn sie in Einrichtungen der Erwachsenenbildung gelebt wird. Dazu sind Kompetenzentwicklung und globales Lernen Ansatzpunkte, aber keine Erfolgsrezepte.

Literatur

- Bühler, Hans, 1996: Perspektivenwechsel? Unterwegs zu «globalem Lernen». Frankfurt am Main
- Chomsky, Noam, 1973 (engl. 1965): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main
- Dohmen, Günther, 1996: Das lebenslange Lernen. Bonn
- Dohmen, Günther, 2001: Das informelle Lernen. Bonn
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker, 1999 (2. Aufl. 2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster
- Faure, Edgar u. a., 1973: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg
- Gerlach, Christiane, 2000: Lebenslanges Lernen. Köln
- Kauffeld, Simone / Grote, Sven / Frieling, Ekkehart (Hg.), 2009: Handbuch Kompetenzentwicklung. Stuttgart
- Klieme, Eckhard / Maag-Merki, Katharina / Hartig, Johannes, 2007: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Johannes Hartig / Eckhard Klieme (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn / Berlin, 5–15
- Martin, Hans-Peter / Schumann, Harald, 1996: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek bei Hamburg
- Merk, Richard, 2006: Weiterbildungsmanagement. Augsburg
- Mertens, Dieter, 1974: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 7. Jg., 36–43
- Müller, Siegfried / Otto, Hans-Uwe / Peter, Hilmar / Sünker, Heinz (Hg.), 1984: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik II. Bielefeld
- Peccei, Aurelio (Hg.), 1979: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Wien
- Roth, Heinrich, 1971: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover
- Rott, Christoph / Oswald, Frank (Hg.), 1989: Kompetenz im Alter. Vaduz
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2009: Die Zukunft nicht aufs Spiel setzen. Jahrgutachten 2009/10. Wiesbaden
- Sauer, Johannes, 1998: Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Karin Derichs-Kunstmann u. a. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, 25–27
- Schäffter, Ortfried, 1998: Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. In: Karin Derichs-Kunstmann u. a. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, 30–34
- Schäffter, Ortfried, 2001: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler
- Scheunpflug, Annette, 1996: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1, 19. Jg., 9–14
- Schröer, Andreas, 2004: Change Management pädagogischer Institutionen. Opladen
- Siebert, Horst, 2001: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Siebert, Horst, 2003: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München / Unterschleißheim
- Thomae, Hans / Kruse, Andreas / Wilbers, Joachim, 1987: Kompetenz und soziale Beziehungen im Alter. München
- Treml, Alfred K., 2000: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart
- Weber, Erich, 1978: Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth
- Weinert, Franz E. (Hg.), 2001: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel
- Wolgast, Günther, 1996: Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied