

„Verliert der ländliche Raum seinen Charakter als
komplementärer Leben- und Wirtschaftsraum, so ist
dies die ‚Auflösung des ländlichen Raumes‘ in
der Postmoderne“

Werner Bätzing 2001

„Eine der unbeabsichtigten Folgen des modernen Kapitalismus
ist die Stärkung des Ortes, die Sehnsucht der Menschen
nach Verwurzelung in einer Gemeinde.“

Richard Sennett 1998

Ulrich Klemm

Expertise über Globalisierung und Regionalisierung in der Erwachsenenbildung im Rahmen des Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Leitfadens zur Stärkung/Förderung entwicklungspolitischer Arbeit für Europa im ländlichen Raum“

Die vorangestellten Zitate des Kulturgeographen Werner Bätzing und des Soziologen Richard Sennett deuten jenes Spannungsfeld des ländlichen Raumes in einer globalisierten Welt an, dass das Thema des Projekts Entwicklung und Erprobung eines Leitfadens zur Stärkung/Förderung entwicklungspolitischer Arbeit für Europa im ländlichen Raum ist: Es geht um die Dialektik von Globalisierung und Regionalisierung - oder, sozialpsychologisch ausgedrückt: um die Suche nach Heimat in einer Weltgesellschaft.

Um die Bedeutung dieses Projekts zu verstehen, ist es sinnvoll sich zunächst über den Kontext zu verständigen: Es geht um Chancen und Grenzen ländlicher Räume in Sachsen angesichts europäischer und internationaler Globalisierungsprozesse sowie um die Rolle einer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

ARBEIT UND LEBEN betritt mit dieser Fragestellung in Sachsen Neuland. Erstmals wird für dieses Bundesland ein flächendeckendes Konzept entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Kooperation mit örtlichen Volkshochschulen entwickelt und erprobt. Entsprechende Vorerfahrungen gibt es keine. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden in einem ersten Schritt die Situation ländlicher Räume in Sachsen erörtert, danach der Zustand der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum analysiert. Es folgt die Bedeutung von Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Globalisierung, Regionalisierung und Bürgergesellschaft. Abschließend werden Konsequenzen für die Institutionalisierung zukünftiger Erwachsenenbildung betrachtet.

1. Ländlicher Raum in Sachsen

1.1 Zur Situation

- Bei der Betrachtung der Bevölkerungsentwicklung in ländlichen Räumen für den Zeitraum von 2005 bis 2025 gehört Sachsen mit zu den Regionen in Deutschland, die die höchsten abnehmenden Werte aufweisen (Breukelchen 2011, S. 28). Bis auf das Umland von Dresden und Leipzig, für die eine abnehmende Bevölkerungsentwicklung von – 2 % bis – 10% prognostiziert wird, rechnet man in den kommenden Jahren für alle anderen Regionen in Sachsen mit einem „sehr starken“ Rückgang der Bevölkerung. Der Enquete-Bericht des Sächsischen Landtags spricht von Schrumpfungprozessen von 19% und mehr (2007, S. 54; vgl. auch Müller u.a. 2005). Dramatische Entwicklungen gehen sogar punktuell von über 40% Schrumpfung aus (z.B. in Hoyerswerda). Für den Zeitraum von 2005 bis 2020 ist

mit einem Bevölkerungsrückgang von 4,3 Mio (2005) auf 3,8 Mio (2020) zu rechnen (Sächsische Staatskanzlei 2006, S. 1), der sich vor allem in ländlichen Regionen abspielen wird und entsprechende Auswirkungen hat. Das Durchschnittsalter steigt dabei auf 48,8 Jahre. Dazu bemerkt Prof. Thum, Leiter der Expertenkommission, bereits 2006, dass „die Folgen des demografischen Wandels (werden) in Sachsen früher als in den anderen Ländern zu spüren sein“ werden (Sächsische Staatskanzlei 2006, S.1).

- Die überdurchschnittliche Abwanderung junger Familien und qualifizierter Fachkräfte ist ein weiteres zentrales Problem ländlicher Räume, das in Mittel- und Großstädten nicht in dem Maße zu verzeichnen ist.
- Die Enquete-Kommission stellt fest, dass bereits heute ländliche Regionen wie die Oberlausitz und das Erzgebirge überdurchschnittlich durch eine geringe Siedlungsdichte und einen hohen Altersdurchschnitt gekennzeichnet ist. Die Enquete-Kommission des Landtags (2007) spricht von „schrumpfenden Gebieten“ und fordert: Die Landespolitik „muss die Rahmenbedingungen schaffen, um auch für von Schrumpfung betroffene Regionen eine Perspektive zu eröffnen, um bürgerschaftliches Engagement und stabile solidarische Strukturen zu stärken und regionalspezifische Lösungsansätze zu ermöglichen“ (2007, S. 10). Ebenfalls für die Weiterbildung von Bedeutung ist folgende Feststellung: „Das starre Modell von Bildung – Arbeit – Alter und das Einzwängen der Familiengründung in die ohnehin schon stressbeladene Phase des beruflichen Einstiegs wird flexibleren Arbeits- und Lebensformen weichen müssen. Das Nebeneinander von Familie, Arbeit und sozialem Engagement und Lernen wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen das gesamte - längere - Leben der Bürgerinnen und Bürger kennzeichnen“ (2007, S. 11).
- Alle Studien bestätigen, dass es beim Bevölkerungsrückgang, bei Wanderungsbewegungen und bei Alterungsprozessen keine räumliche Gleichverteilung gibt. Es gibt ein „Nebeneinander von Wachstum und Schrumpfung“ (Müller u.a. 2005)
- Perspektiven der Bevölkerungsentwicklung in Sachsen (nach Müller u.a. 2005):
 - o Stabilisierung urbaner Kerne;
 - o starke Schrumpfung in ländlichen Räumen;
 - o räumlich differenzierter Alterungsprozess;
 - o es kommt zu einer „Entdichtung der Siedlungsräume“;
 - o die Schrumpfung gefährdet eine flächendeckende Daseinsvorsorge in ländlichen Regionen;
 - o Die Kosten für die Daseinsvorsorge steigen proportional zum Bevölkerungsrückgang in ländlichen Regionen.
- Diese demografische Entwicklung erlebt in den letzten Monaten durch die über 50.000 Flüchtlinge, die nach Sachsen kamen, eine neue Bewertung und bedarf einer differenzierten Einschätzung.

1.2 Herausforderungen

- Im Vordergrund steht der Grundsatz des Erhalts der *Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse* (§ 1 Raumordnungsgesetz), der im ländlichen Raum ständig durch strukturelle, wirtschaftliche und demografische Entwicklungen gefährdet ist. In besonderem Maße ist die Gleichwertigkeit der ländlichen Räume in Sachsen gefährdet durch:
 - o Abwanderung,
 - o Überalterung,
 - o Geringere Infrastruktur und Wohnortnähe (z.B. hinsichtlich Mobilität, sozialer/öffentlicher Orte, Versorgungsstrukturen),
 - o Geringere Kaufkraft,
 - o Geringere Dichte an Bildungs- und Kultureinrichtungen,
 - o Geringe regionale Eigenständigkeiten,

- Strukturförderprogramme ohne Menschenförderprogramme (die Enquete-Kommission spricht vom notwendigen Übergang von einer „Objektförderung“ zu einer „Subjektförderung“ (2007, S. 273).
- Im Landesentwicklungsplan 2012 wird formuliert, dass der *„Zugang zu gleichwertigen und leistungsfähigen Bildungsangeboten (soll) überall in zumutbarer Erreichbarkeit gewährleistet werden“* soll (Sächsisches Staatsministerium des Innern 2012, S. 165). Dies ist momentan im ländlichen Raum hinsichtlich der Erwachsenenbildung nur eingeschränkt möglich, da zahlreiche Bildungsangebote aufgrund der Förderrichtlinien nicht oder nicht ausreichend finanziert sind und entsprechend nicht angeboten werden können (z.B. im Sprachbereich, im Bereich der politischen Bildung, im Bereich der beruflichen Bildung und im Grundbildungsbereich bzw. beim zweiten Bildungsweg), da die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht wird. *Hier findet eine eindeutige Benachteiligung der Menschen in ländlichen Räumen statt. Eine Gleichwertigkeit der Daseinsfürsorge ist nicht gewährleistet.*
- Stärkere Zielgruppenorientierung im ländlichen Raum. Die Enquete-Kommission stellt hierzu fest: „Die Probleme sich entleerer Räume treffen besonders jene Gruppen der Bevölkerung, die aufgrund ihrer starken regionalen Bindung (Wohneigentum), begrenzte Verfügbarkeit von Verkehrsmitteln oder ihres hohen Alters in ihrer Mobilität eingeschränkt sind. Diesen Personen soll ein Mindestmaß an öffentlicher Leistungen gesichert bleiben (...) Wege sind zu finden, wie diese elementaren sozialen Bedürfnissen inakzeptabler Entfernung zum Wohnort der ansässigen Bevölkerung zu befriedigen sind, damit die Region lebenswert bleibt“ (2007, S. 273).
- Das Leibniz-Institut für ökologische Raumentwicklung, Dresden, stellt als zentrale Herausforderung den Wechsel von einem quantitativen „Wachstumsparadigma“ hin zu einem qualitativen „Schrumpfungsparadigma“ fest, bei dem es u.a. darauf ankommt, eine neue Partizipationskultur der vor Ort lebenden Menschen und Einrichtungen zu entwickeln (Müller u.a. 2005).

Exkurs Raumkategorien

Im Sächsischen Landesentwicklungsplan werden drei Raumkategorien definiert, die die unterschiedlichen bevölkerungs- und siedlungsstrukturellen Situationen abbilden:

Verdichtungsräume

Verdichtungsräume sind großflächige Gebiete um die Oberzentren der Metropolregionen. Sie sind durch eine Konzentration von Bevölkerung, Wohn- und Arbeitsstätten, Trassen, Anlagen und Einrichtungen der technischen und sozialen Infrastruktur sowie durch hohe innere Verflechtungen gekennzeichnet. Neben den Kernstädten und städtisch geprägten Ortsteilen finden sich in den Verdichtungsräumen auch Ortsteile mit dörflichen Siedlungsstrukturen.

Ländlicher Raum

Der klassische und umgangssprachlich benannte ländliche Raum umfasst die Regionen, die im Vergleich zu den Verdichtungsräumen dünnere Besiedlung und geringere bauliche Verdichtung aufweisen. Er ist durch ein differenziertes Netz von städtisch und dörflich geprägten Siedlungen mit funktionalen Verflechtungen, durch unterschiedliche ökonomische und soziokulturelle sowie ökologische Standortfaktoren und Potenziale gekennzeichnet. Der ländliche Raum umfasst sowohl besonders dünn besiedelte Teilräume, Teilräume mit einer hohen Dichte von Kleinstsiedlungen, Teilräume mit vergleichsweise peripherer Lage zu den Oberzentren der Metropolregion, als auch Teilräume mit einem höheren Anteil städtisch geprägter Siedlungen.

Verdichtete Bereiche im ländlichen Raum

Als weitere Raumkategorie werden innerhalb des ländlichen Raumes so genannte verdichtete Bereiche mit überdurchschnittlichem Anteil an Siedlungs- und Verkehrsfläche definiert. Diese bedeutsamen Regionen innerhalb der ländlichen Räume sind durch kleinräumige Konzentrationen von Industrie, Gewerbe, Dienstleistungen und Infrastruktur gekennzeichnet und bilden wirtschaftliche Epizentren innerhalb des ländlichen Raumes

2. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum

2.1 Zur Dialektik der Krise des ländlichen Raumes

Die wissenschaftliche, politische und kulturelle Analyse der Provinz als Defizitraum und die Einsicht in die Fehlplanungen mit dramatischen Folgen für die Ökonomie, Ökologie und Identität des ländlichen Raumes (Schmals/Voigt 1986) führte in den 1980er Jahren zu neuen

Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung und Rolle von Erwachsenenbildung im Kontext dieses Modernisierungsphänomens.

Sowohl die akademische Erwachsenenbildung als auch die andragogische Praxis im ländlichen Raum schienen sich bis zu diesem Zeitpunkt mit der Metropolenorientierung bzw. mit dem Etikett der Traditionsverbundenheit abzufinden. Betrachtet man die Quantität der andragogischen Publikationslandschaft, dann fällt auf, wie zurückhaltend man sich dem „Land“ widmete (Klemm 1986).

Ab Mitte der 1980er Jahre lässt sich eine zaghafte Neuorientierung beobachten (z.B. Faber 1981, 1989; Faber/Dieckhoff 1987; Klemm 1986; ZEP 4/1984; eb 2/1988; Hüge 1988), die mit dem Ziel antritt, Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der „Brüche im Vergesellschaftungsprozess“ (Schratz 1987, S. 104) neu zu legitimieren.

Neben diesen Zustandsbeschreibungen und Prognosen für ländliche Räume wird er seit den 1980er Jahren aber auch als „Hoffnungsträger“ (Kramer 1989) und Raum mit „strukturellen Gestaltungschancen“ (Geißler 1988) gesehen und es werden über neue „Entwicklungspotenziale der Dörfer“ (Schüttler 1990) gesprochen sowie ein „Paradigmenwechsel“ in der Dorfforschung (Herrenknecht 1990) prognostiziert. Der Prozess der „Öffnung“ bzw. die Verstädterung und Entdörflichung der Dörfer brachte so gesehen auch ein Widerstandspotential hervor, das sich in der BRD erstmals in den 1970er Jahren in Form einer Jugendzentrumsbewegung auf dem Land zeigte (Herrenknecht 1989). Diese Protestbewegung, die später in eine Kulturbewegung überging (Lecke 1983), wurde seit den späten 1980er Jahren von einer Provinzbewegung abgelöst bzw. ergänzt, die die *Eigenständige Regionalentwicklung* als Leitkonzept verfolgt und in der Bauernopposition (AG „Bauernblatt“ 1983) sowie der Bio-Bewegung (Kreuzer 1988) Verbündete fand. Die „Idiotie des Landlebens“ (Karl Marx) hatte eine Oppositionsbewegung hervorgebracht, die zum „Hoffnungsträger“ für die Provinz wurde.

2.2 Eigenständige Regionalentwicklung und Gemeinwesenarbeit als Leitbild regionaler Erwachsenenbildung

Maßgeblich für einen neuen andragogischen Blick auf den ländlichen Raum wurde die Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung, wie sie seit Anfang der 1980er Jahre im Kontext einer *Neuen Sozialen Bewegung* im ländlichen Raum entstand und versucht, klassische, zentralistische Strategien der Raumordnungspolitik abzulösen. Die bis dahin maßgebliche Leitidee in der Raumplanung war das „Konzept der zentralen Orte“. Es geht dabei um ein hierarchisch aufgebautes Planungssystem mit dem Ziel der Schaffung von gleichwertigen Lebensräumen und -bedingungen. Kennzeichen dieser Planungsstrategie sind die Konzentration und Zentralisation von Funktionen und Kompetenzen sowie eine Raumordnungspolitik von oben. Seit den 1980er Jahren wird zunehmend eine Alternative diskutiert und praktiziert, die sich als Eigenständige bzw. innovative Regionalentwicklung bezeichnet (Magel 1994; Pro Provincia Institut 1994; Schaffer 1993; PRO REGIO 1989-2001) wird. Kennzeichen sind:

- Eine *Dezentralisierung der Raumentwicklung*, d.h. die Verlagerung von Entscheidungsfindungen auf die regionale Ebene;
- die Förderung von so genannten *endogenen Potentialen*, d.h. Menschenförderprogramme statt Strukturförderung;
- ländliche Regionen werden als *eigenständige und alternative Lebens- und Kulturräume* gegenüber urbanen Metropolen gesehen, die über einen „Eigenwert“ verfügen.

In der Raumordnungspolitik kommt diese Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung einem Paradigmenwechsel gleich. Analog führte dieser Blick für den ländlichen Raum auch in der Erwachsenenbildung zu einem Perspektivwechsel mit inhaltlichen, strategischen und methodisch-didaktischen Konsequenzen.

Damit eng verbunden ist das methodisch-didaktische Prinzip der *Gemeinwesenarbeit*. Diese aus der Sozialarbeit stammende Methode und Strategie wird in den 1990er Jahren für die

Erwachsenenbildung neu entdeckt und mit dem Konzept von „Lernen vor Ort“ (Rogge 1985, 1991) verbunden.

Obleich mit diesem Ansatz der Gemeinwesenorientierung zunächst Neuland für die ländliche Erwachsenenbildung betreten wird, ist diese Diskussion gleichzeitig auch anschlussfähig an eine Dezentralisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung insgesamt.

Sulzberger bemerkt hierzu programmatisch: „Aus der Absicht, Menschen und Gruppen innerhalb des Gemeinwesens Gemeinde für die Lösung aktueller, die Gemeinschaft berührender Fragen zu motivieren und zu engagieren, wird das örtliche Bildungswerk zu einem wirksamen Motor für die Entwicklung der Region“ (Sulzberger 1978, S. 100).

Mit diesem Verständnis einer gemeinwesenorientierten Bildungsarbeit wird das Profil von Erwachsenenbildungsinstitutionen beschrieben, die neben den klassischen Aufgaben auch soziale und kulturelle Funktionen bekommen und dazu beitragen, die Lebensqualität einer Region zu verbessern. Wird dieses Verständnis von Andragogik zur Leitidee, dann impliziert dies auch eine spezifische Methodik und Didaktik. Es geht um die „Bewusstwerdung von Situationen als Lernprozess“ (ebd.) seitens der Institution als auch seitens der Betroffenen sowie um die Aktivierung von Innovationspotentialen aus der Region heraus. Der Wandel von Erwachsenenbildungseinrichtungen im ländlichen Raum von „geschlossenen zu offenen Lernorten“ (Dewe 1983, S. 233) als Folge einer stärkeren Hinwendung zur kommunalen Sozial- und Kulturpolitik, verlangt ein besonderes methodisches und inhaltliches Vorgehen. Folgende Merkmale sind dafür signifikant:

- ein *integrations- und alltagsorientierter* Ansatz, bei dem allgemeine, berufliche sowie politische Bildung neu vernetzt werden;
- der Blick auf *gesellschaftliche*, d.h. kommunal-, wirtschafts-, sozial- und kulturpolitische *Problemfelder* als Anknüpfungspunkte für Bildungsarbeit;
- der *partizipatorischer* Ansatz hinsichtlich einer Dialogkultur mit den Adressaten von Lernofferten;
- als Ziellinie wird ein nachhaltiger gesellschaftlicher und lokaler bzw. regionaler Entwicklungsprozess formuliert, der die Folge von Lernofferten und Bildungsangeboten sein soll – also eine Lernende Region;
- eine aufsuchende und im Verständnis einer *Moderation* ausgerichteten partizipativen Methodik und Didaktik;
- ein *gesellschaftspolitischer Lernbegriff*, der mit jenem des Club of Rome (Peccei 1980) beschrieben werden kann und die beiden Komponenten des antizipatorischen und partizipatorischen Lernens zur Herstellung von individueller und gesellschaftlicher Autonomie beinhaltet.

3. Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum steht momentan vor ähnlichen Herausforderungen wie in den späten 1970er Jahren, jedoch anders verursacht. Damals wie heute geht es um eine Revitalisierung ländlicher Räume, d.h. um die Stabilisierung sozial- und wohlfahrtsstaatlicher Strukturen. Diese befinden sich einem Prozess der Erosion. Vor 40 Jahren wurden diese durch globale Wirtschaftsentwicklungen, die den Agrarsektor in Europa und in Ländern des Südens betrafen, massiv herausgefordert bzw. bedroht.

Heute sind es vor allem demografische Faktoren und fehlende öffentliche Mittel, die den ländlichen Raum zunehmend marginalisieren und von wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungen abkoppeln.

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass sie im ländlichen Raum einem großen Änderungs- und Handlungsdruck ausgesetzt ist, der seine Ursachen in einem dramatischen sozialen Wandel gesellschaftlicher Verfaßtheiten hat. Der ländliche Raum wird heute (erneut) nur marginal von der Erwachsenenbildung als Theorie- und Praxisfeld wahrgenommen. Der ländliche Raum ist der ständigen Gefahr ausgesetzt, zu einem „Restraum“ zu werden, der die Funktion der Erholung, des „schöner Wohnens“ oder der Müllentsorgung hat. Die „Provinz“ kann ihren Anspruch als gleichwertiger Lebensraum

gegenüber städtischen Regionen zunehmend weniger erfüllen - wenn dies denn überhaupt schon einmal der Fall gewesen sein sollte.

Erfahrungen mit innovativen Konzepten ländlicher Erwachsenenbildung (Eigenständige Regionalentwicklung und Lernende Regionen) in den letzten Jahrzehnten im Horizont aktueller demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen lassen einen Handlungsbedarf offensichtlich werden, der folgendermaßen zusammengefasst werden kann: *Bildungspolitisch* geht es um die Stärkung von Bürgerbeteiligung. Es geht außerdem um *Instrumente zur Moderation* und Animation von „endogenen Potentialen“ und schließlich, *methodisch-didaktisch* betrachtet, bedeutet eine innovative regionale Erwachsenenbildung,

- dass das Dorf, die Kleinstadt bzw. die Region zur methodisch-didaktischen Handlungsebene und zum Bezugspunkt werden;
- dass Lernen als ein antizipatorischer und partizipatorischer Prozess verstanden wird;
- dass Lernen durch ein zeitliches und räumliches Zugehörigkeitsgefühl mit der Region verbunden werden muss;
- dass Lernen als eine "alltägliche" Erwachsenenbildung verstanden wird, bei der die klassische Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur ergänzt wird.

4. Zusammenfassung

- Benötigt werden Steuerungsmodelle für (neue) *Kooperationen* zwischen unterschiedlichen Trägern der Erwachsenenbildung (z.B. VHS mit kirchlichen Trägern und mit ARBEIT UND LEBEN), zwischen Erwachsenenbildung und Kommune, zwischen Erwachsenenbildung und zivilgesellschaftlichen Initiativen und mit Einrichtungen der Wirtschaft. Eine entsprechende Kooperationskultur ist erst im Ansatz sichtbar bzw. auf der Basis persönlicher Beziehungen eher zufällig und singular. Hier benötigt der ländliche Raum Konzepte für ein regionales Bildungsmanagements.
- Benötigt werden Steuerungsmodelle für *Innovationen*, d.h. niederschwellige Struktur- und Menschenförderprogramme, die die endogenen Potentiale einer Region anregen und motivieren. Es geht um eine kleinteilige und unkomplizierte Förderung regionaler Humanressourcen.
- Benötigt werden Steuerungsmodelle für eine *differenzierte Analyse und Betrachtung* regionaler Entwicklungsprozesse. Es finden sich im Sächsischen Erwachsenenbildungsgesetz nur ungenügende Ansätze einer differenzierten Betrachtung der Weiterbildungsmilieus. Es ist bildungspolitisch kontraproduktiv, die Lebens- und Weiterbildungswelt in der Großstadt Leipzig mit jener in Nordsachsen (ländliches Umland von Leipzig) gleichzusetzen und identische Förderrichtlinien zu definieren. Man betrachte dazu nur die Bevölkerungsdichte: In Leipzig leben ca. 1700 Einwohner pro qkm; in Nordsachsen sind es ca. 100 Einwohner pro qkm.

5. Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung

5.1 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 ist und überall erkennbar, 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.

5.2 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 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 dabei 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 den 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 das „Lernen“ als Alternative 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 Schöffter sieht in ihm einen „Schlüsselbegriff“ (Schöffter 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, das 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.

5.3 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 Selbsthilfeaktivitäten 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 „Bürgertugenden“ 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 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, BürgerInnen 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, dass 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; Voegen (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 Steuerungsmodellen (Bürgergesellschaft) und unter dem Aspekt des Wissensmanagements.

6. Konsequenzen für die Institutionalisierung: 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 der 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 (lebenslänglich und lebenslang) wird die Prinzipien des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens noch stärker in der Vordergrund rücken und die Selbstverantwortung hervorheben.

Daraus ergeben sich folgende sozialökologische Dimensionen von Lern- und Bildungsorten. Die Darstellung (vgl. Abbildung) 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.

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

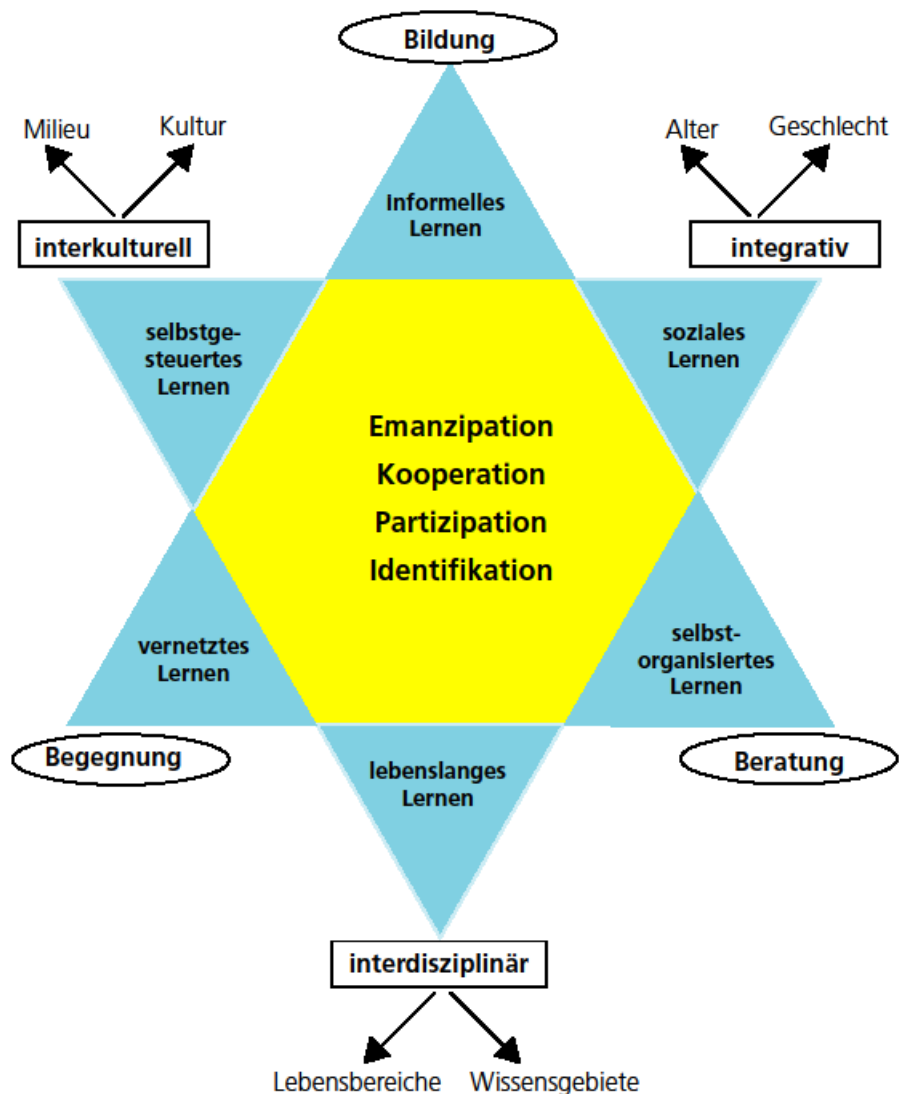
1. Die *bildungspolitische Dimension* umfasst die strategisch-inhaltlichen Aspekte der *Bildung, Beratung und Begegnung*. Neben der klassischen Aufgabe der (Weiter-)Bildung rücken zunehmend mehr die Aspekte der Beratung und Begegnung in den Vordergrund. Bildungseinrichtungen müssen hier neue Schnittmengen zum vorhandenen Bildungsangebot herstellen. Die Gesellschaft und Teilnehmer/-innen 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 (Tremml 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 und 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.

Sozialökologische Dimensionen innovativer Lernorte



7. Fazit und Ausblick: Spannungsfeld Globalisierung – Regionalisierung

Das Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung beschäftigt die Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen und veranlasst sie zu Veränderungen. Fünf Diskursdimensionen 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 den 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 TeilnehmerInnen gefordert wird, in dem Maße wird die institutionelle Planbarkeit von Bildungsinhalten auch erschwert. Dies hat Auswirkungen auf die Institutionen und das Selbstverständnis der Pädagogen.

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 Jahren 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.

8. Literatur

- Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.): Lernende Regionen. Bonn 2000
- AG „Bauernblatt“ (Hg.): „Bleibt auf dem Lande und wehret Euch täglich“. Rottenburg 1983
- Arnold, R./Schüßler, I. : Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998
- Bätzing, W.: Verschwindet der ländliche Raum? In: PRO REGIO, Nr. 26-27/2001, S. 8
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1973/1925
- Breukelchen, T.: Alt und Jung – Zusammen die Zukunft gestalten. In: chance – Das Magazin der Bertelsmann Stiftung; 1/2011 (Demographischer Wandel – Chancen für die nächste Generation), S. 18 – 29
- Dettling, W. : Bürgergesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beiträge zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, 11. September 1998, S. 22-28
- Dewe, B.: Gemeinwesenarbeit als Erwachsenenbildung. In: F. Peters (Hg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld 1983, S. 231-257
- Dobischat, R., Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997
- Dohmen, G. : Das lebenslange Lernen. Bonn 1996
- Dohmen, G. : Das informelle Lernen. Bonn 2001
- eb - Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, 20. Jg., Nr. 44, 2/1988
- Eichler, D. : Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Wiesbaden 2008
- Etzioni, A. : Die Verantwortungsgesellschaft. Berlin 1999
- Faber, W.: Das Dorf ist tot - es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Düsseldorf 1981
- Faber, W.: Gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven ländlicher Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, Nr. 2/1989, S. 88-93
- Faber, W./Dieckhoff, K.: Lernen auf dem Land - Aspekte ländlicher Erwachsenenbildung. In: Das Forum, H. 2/1987, S. 28-34
- Geißler, C.: Strukturelle Gestaltungschancen im ländlichen Raum. In: eb - Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen, 20. Jg., Nr. 44, 2/1988, S. 1-4
- Gerlach, Ch. : Lebenslanges Lernen. Köln 2000
- Herrenknecht, A.: Provinzarbeit. Der lange Weg zu einer anderen Provinz. In: U. Klemm/K. Seitz (Hg.): Das Provinzbuch. Bremen 1989, S. 168-183
- Herrenknecht, A.: Das Dorf in der Region - oder: Steht die Dorfdiskussion vor einem Paradigmenwechsel? In: PRO REGIO, H. 5/6, 1990, S. 13-19
- Huge, W.: Metropolen und Provinzen - Weiterbildung auf dem Lande. In: Volkshochschule im Westen, 40. Jg., H.4/1988, S. 217-219
- Klemm, U.: Plädoyer für eine gemeinwesenorientierte Provinzarbeit - oder: Annäherung an eine neue Land-Andragogik. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung. Ausgabe M, Nr. 1 9, Feb. 1986, S. 16 – 24
- Klemm, U.: Von der ländlichen Erwachsenenbildung zur Lernenden Region. In: A. Rohrmoser (Hg.): GemeinWesenArbeit im ländlichen Raum. Innsbruck 2004, S. 199-220
- Kramer, D.: Hoffnungsträger Provinz? In: PRO REGIO, H. 3/4, 1989, S. 9-16
- Kreuzer, K.: Die Vermarktung selbst in die Hand nehmen. Ein Handbuch für Bio-Bauern, Verbraucher und Ladner. Lauterbach 1988
- v. Küchler, F. (Hg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld 2007
- Lecke, D. (Hg.): Lebensorte als Lernorte. Reinheim 1983
- Magel, H.: Neue Strategien und Instrumente der ländlichen Entwicklung. In: Politische Studien. Sonderheft 1/1994: Die Zukunft der ländlichen Räume. Grünwald 1994, S. 40-58
- Meadows, D.L. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart 1972
- Meadows, D. L.: „Wir haben 30 Jahre verloren“. In: DIE ZEIT, 31. Dezember 2003, S. 20

Michels, R. : Zur Soziologie des Parteienwesens in der modernen Demokratie. Stuttgart 1989/1911

Müller, B./Siedentop/Wirth, P.: Demografischer Wandel, Raumentwicklung und Infrastruktur. Vortrag in der Enquete-Kommission des Sächsischen Landtags Dresden 2. Dezember 2005

Peccei, A.: Zukunftschance Lernen. Club of Rome - Bericht für die achtziger Jahre. Wien 1979

Pro Provincia Institut: Eigenständige Regionalentwicklung. Pro Provincia Materialien Nr. 3. Boxberg-Wölchingen 1994

PRO REGIO: Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung. Hrsg. Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg e.V. Boxberg-Wölchingen 1989 – 2001 (Nr. 26/27)

Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. Ziele, Strukturen, Inhalte dezentraler Weiterbildung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Soest 1985

Rogge, K.I.: Lernen vor Ort. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 14. Jg., H. 2, 1991, S. 18-21

Sächsischer Landtag (Hg.): Demografische Entwicklung und ihre Auswirkungen auf die Lebensbereiche der Menschen im Freistaat Sachsen sowie ihre Folgen für die politischen Handlungsfelder. Bericht der Enquete-Kommission. Zugleich Landtagsdrucksache 4/13 000. Dresden 2007

Sächsische Staatskanzlei (Hg.): Empfehlungen zur Bewältigung des demografischen Wandels im Freistaat Sachsen. Dresden 2006

Sächsisches Staatsministerium des Innern (Hg.): Landesentwicklungsplan 2012. Geänderter Entwurf für das Beteiligungsverfahren. Kabinettsbeschluss vom 25. September 2012. Dresden 2012

Sauer, J.: Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1998, S. 25

Schaffer, F. (Hg.): Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung. Augsburg 1993

Schäffter, O.: Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1998, S. 30-34

Schäffter, O. : Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001

Schratz, M.: Bildung vor Ort. In: Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Eigenständige Regionalentwicklung (ÖAR) (Hg.): Peripherie im Aufbruch. Wien, o.J. (1987), S. 104-106

Schröder, A. : Change Management pädagogischer Institutionen. Opladen 2004

Schüttler, K.: Region im Dorf - Überregionale Entwicklungspotentiale in Dörfern. In: PRO REGIO, H. 5/6, 1990, S. 6-12

Senge, P. : Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Berlin 1998

Siebert, H.: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied 2001

Soros, G. : Der Globalisierungsreport. Reinbek 2003

Sulzberger, W.: Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Nr. 4, 1978, S. 100-102

Treml, A.K. : Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000

Voegen, H. (Hg.): Brückenschläge. Bielefeld 2006

Wassermann, R. : Die Zuschauerdemokratie. Düsseldorf/Wien 1986

ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Nr. 4/1984 (Schwerpunkt: Lernen auf dem Land - Lernen über das Land)