

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 16, 2012

Globales Lernen

Zugänge

Globales Lernen –
Erwachsenenbildung auf dem Weg
zur Weltgesellschaft?

Ulrich Klemm



Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?

Ulrich Klemm

Klemm, Ulrich (2012): Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 16, 2012. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Globales Lernen, Weltgesellschaft, Lerngesellschaft, Lernkultur, Agenda 21, Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation, Lernumgebung, Lernende Organisation, Wandel der Lernkulturen

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag thematisiert Dimensionen der Weltgesellschaft und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung mit dem Theorieansatz der evolutionären Pädagogik. Globales Lernen wird als Leitidee auf dem Weg zur Weltgesellschaft betrachtet, die sich wiederum durch Beschleunigung, Entgrenzung, Entwertung und Befreiung sowie einen Wandel von hierarchischen hin zu vernetzten Strukturen beschreiben lässt. Eine derartige Weltgesellschaft bringt Herausforderungen für die Erwachsenenbildung mit sich: Es gilt, mit Unübersichtlichkeit, Unbestimmtheit, globaler Komplexität und Wandel umgehen zu lernen. Globales Lernen ist daher gleichermaßen ein Lernen Wissen zu erwerben, ein Lernen zu handeln, ein Lernen mit anderen zu leben und ein Lernen für das Leben. Didaktisch schließt Globales Lernen an den sg. „Wandel der Lernkulturen“ an. Dieser beschreibt ein neues Verständnis von Lehren und Lernen, das sich durch Subjektorientierung auszeichnet. Im Zentrum steht nicht die Vermittlung von Zielen und Inhalten aus der Sicht der Lehrenden, sondern die Aneignung durch die Lernenden. Diese Didaktik ist nicht mehr auf klassische pädagogische Orte und Personen beschränkt, sondern tritt in den Alltag hinaus. Sie öffnet sich für eine Entprofessionalisierung und wird politisch.

02

Globales Lernen – Erwachsenenbildung auf dem Weg zur Weltgesellschaft?

Ulrich Klemm

Auch Bildung im Horizont der Weltgesellschaft und im Kontext eines globalen Lernens läuft Gefahr, zu einer Bildungsware zu werden, die im Kontext von Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung ständig neu definiert werden muss.

Dimensionen der Weltgesellschaft

Die aktuellen Transformationsprozesse, wie sie im Kontext der Modernisierungsdiskurse von dem Erziehungswissenschaftler Alfred K. Tremml mit den Dimensionen Beschleunigung (zeitliche Dimension), Entgrenzung (räumliche Dimension), Entwertung (sachliche Dimension) und Befreiung für die Pädagogik (soziale Dimension) definiert werden (siehe Tremml 2000), verdichten sich zur Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse als „Weltgesellschaft“. Als Referenzsystem dienen Tremml dabei evolutionstheoretische Annahmen (siehe Tremml 1987, 2000 u. 2004).

- Beschleunigung: Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung 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, S. 253) macht die Welt „schneller“, risikoreicher, vermehrt das Gefühl der Unsicherheit und verringert die Halbwertszeit von Traditionen.
- Entgrenzung betrifft nicht nur den geographischen Raum, den wir immer öfters wechseln müssen und/oder können (Mobilität). 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 primären Sozialisationsräumen allein nicht mehr leistbar sind.

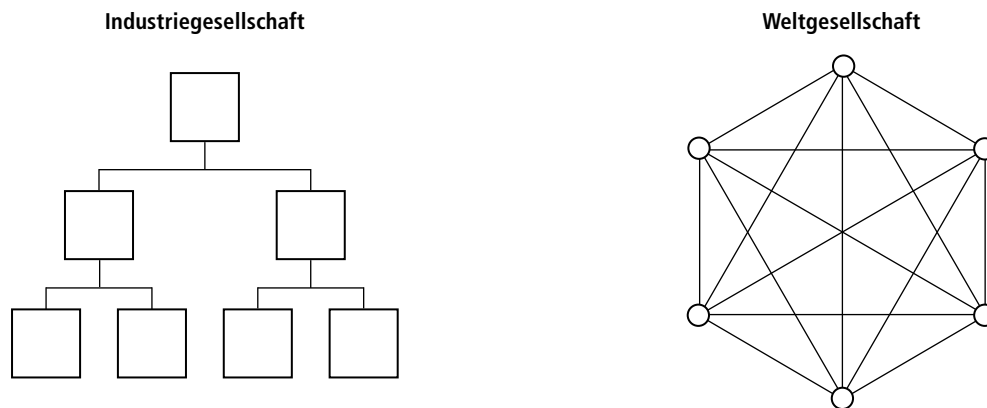
- Entwertung bzw. Kontingenz: Beliebigkeit und Zufälligkeit statt Konstanz und Klarheit sind Merkmale einer neuen Zeit, die seit der Renaissance fortschreitet.
- Individualisierung bedeutet hier Freiheit im Sinne von Verlust von Bindung. Emotional wird Individualisierung als Differenzerfahrung erlebt. Diese lebenslange Differenzerfahrung begründet lebenslanges Lernen.

Aus einem sozioökonomischen Blickwinkel betrachtet können diese vier Dimensionen der aktuellen Weltgesellschaft im Sinne der Theorie der langen Wellen („Kondratieffzyklen“) nach dem russischen Ökonom Nikolai D. Kondratieff (1892-1938) auch als der Wechsel von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft durch die Veränderung von hierarchischen Strukturen in vernetzte Strukturen definiert (siehe Nefiodow 1997) und wie folgt grafisch dargestellt werden (siehe Abb. 1).

Globales Lernen als Leitidee auf dem Weg zur Weltgesellschaft

Fragen wir nach den Herausforderungen von Weltgesellschaft und Globalem Lernen für die Erwachsenenbildung bzw. danach, wie (interkulturelle)

Abb. 1: Wechsel von den hierarchischen Strukturen der Industriegesellschaft zu den vernetzten Strukturen der Informationsgesellschaft



Quelle: Nefiodow 1997, S. 28

Erwachsenenbildung darauf reagieren könnte, dann muss zunächst eruiert werden, wie der Umgang mit Unübersichtlichkeit, Unbestimmtheit, globaler Komplexität, einem immer schneller werdenden Wandel von ökonomischer, sozialer und politischer Verfasstheit und einem exponentiellen Wachstum an Wissen gelernt werden kann und wie eine institutionalisierte Erwachsenenbildung sich darauf inhaltlich und methodisch-didaktisch einstellen muss.

Globales Lernen benötigt die Schnittmenge von vier Lernfeldern: Es geht um

- ein antizipatorisches Lernen, d.h. um ein vorausschauendes, innovationsorientiertes und kreativitätsförderndes Lernen
- ein integratives Lernen, d.h. um die Verbindung von allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung sowie um die Integration von institutionellem (= formalem) und non-formalem Lernen.
- ein partizipatorisches Lernen, d.h. um die Förderung der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sowie um die Herstellung von Resonanz und Nachhaltigkeit von individuellen und kollektiven Erfahrungen (sowie Wissens) an die Wirklichkeit einer Weltgesellschaft

- die Bereitstellung von Ermöglichungsorten für Bildung und Lernen als öffentlicher Auftrag.

Erstmals wurden entsprechende Impulse für die Erwachsenenbildung durch den Lernbericht des „Club of Rome“ (siehe Peccei 1979) gegeben. Was damals als eine neue Form des Lernens „als Hilfe bei der Überwindung des menschlichen Dilemmas“¹ (ebd., S. 28) vorgeschlagen wurde, findet eine aktuelle Zusammenfassung in den vier Bildungssäulen des UNESCO-Bildungsberichts (siehe Deutsche UNESCO-Kommission 1997). Es geht, so der Bericht (vgl. ebd., S. 73-83):

- um ein Lernen, Wissen zu erwerben, d.h. das „Lernen lernen, um aus den Gelegenheiten, die ein lebenslanges Lernen bietet, seinen Nutzen zu ziehen“ (ebd., S. 83)
- um ein Lernen, zu handeln, d.h., es geht um die Handlungsorientierung und die Anschlussfähigkeit von Wissen. Es geht um die Frage, wie das Wissen in die Füße und Hände gelangt
- um ein Lernen, mit anderen zu leben, d.h. um die „langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“ (ebd., S. 79) und schließlich

¹ „Mit dem Begriff ‚menschliches Dilemma‘ bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ (Peccei 1979, S. 25). Die Konsequenz hieraus – pädagogisch und erziehungswissenschaftlich gesehen – sind didaktische Prinzipien wie selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen als Merkmale einer neuen Lernkultur.

- um ein Lernen für das Leben, d.h., es geht um den Erwerb von Kompetenzen zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit.

Globales Lernen bedeutet die Ermöglichung und Vernetzung dieser vier Lernfelder und die individuelle sowie gesellschaftliche Nutzung seiner gemeinsamen Schnittmenge.

Das Leitbild vom Globalen Lernen findet derzeit in der Erwachsenenbildung seinen Niederschlag in der Idee einer neuen Lerngesellschaft. Was dies für die Praxis heißt, kann hier nur angedeutet werden. Wie oben festgestellt, befindet sich die Erwachsenenbildung in einer Phase des Wandels und der Neuorientierung. Dieser Wandel beinhaltet, positiv gesprochen, humane und institutionelle Potentiale und Ressourcen für die Umsetzung von lokalen Ermöglichungsorten für eine globale Lerngesellschaft – und hierbei denke ich durchaus optimistisch an das dichte Netz an Volkshochschulen in Deutschland und an ihren hohen Professionalisierungsstand. Andererseits und negativ gesprochen, besteht die Gefahr, dass sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung gleichsam affirmativ – und vor dem Hintergrund ihrer finanziellen Situation – als Steigbügelhalter ökonomischer Globalisierungstendenzen anbietet, indem sie eine berufliche Anpassungsbildung betreibt, die unter dem Label der „Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung“ Konjunktur hat.

Ein Beispiel: Agenda 21

Die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio de Janeiro von 1992 gehört zu den international bedeutendsten Diskussionsplattformen Ende des 20. Jahrhunderts und wird zu einem Fixpunkt im andragogischen Diskurs um Globales Lernen. In Kapitel 36 wird die Bedeutung von Bildung und Erziehung für den Prozess der Umsetzung der im Rahmen der Konferenz entwickelten Perspektiven für das 21. Jahrhundert definiert. Die zentrale Fragestellung lautet: Wie kann Nachhaltigkeit pädagogisch begleitet und gefördert

werden? In der Agenda 21 heißt es dazu: *„Ziel ist die Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewusstseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“* (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1997, S. 264).

Die Idee einer nachhaltigen Weltgesellschaft erhält damit eine konkrete Vision, die aus drei Perspektiven für die Pädagogik und Andragogik von Bedeutung ist:

- *Nachhaltigkeit*
- *Regionalisierung*: Die „Eigenverantwortung vor Ort“ wird zu einer zentralen Kategorie in der politischen Umsetzung.² Die Region wird zum vernetzten Ort für eine nachhaltige Entwicklung.
- *Partizipation*: Traditionelles Planungsdenken, bei dem die BürgerInnenbeteiligung minimiert und bürokratisiert ist, wird durch eine neue Dialogkultur zwischen Politik, Verwaltung und Bürgerschaft erweitert. Eigeninitiative und BürgerInnenbeteiligung werden zentrale politische Instrumente auf dem Weg in eine nachhaltige Zukunft der Weltgesellschaft.

Zusammenfassend ergeben sich damit drei Eckpunkte der Agenda 21, die für eine pädagogische Operationalisierung von Bedeutung sind: Die Umsetzung des Prinzips der nachhaltigen Entwicklung muss gesellschaftsübergreifend, regional und partizipatorisch erfolgen. Diese Anforderungen und Herausforderungen werden von der Pädagogik seit Mitte der 1990er Jahren mehr oder weniger intensiv diskutiert und führen bis Ende der 1990er Jahre zu einer Vielzahl von Positionen, Konzepten und Modellen für die schulische und außerschulische Bildung.

Agenda 21-Prozesse sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts – also 10 Jahre nach Rio – jedoch bereits

2 In Artikel 28 heißt es dazu: *„Da viele der in der Agenda 21 angesprochenen Probleme und Lösungen auf Aktivitäten auf der örtlichen Ebene zurückzuführen sind, ist die Beteiligung und Mitwirkung der Kommunen ein entscheidender Faktor bei der Verwirklichung der in der Agenda enthaltenen Ziele. (...) Als Politik und Verwaltungsebene, die den Bürgern am nächsten ist, spielen sie eine entscheidende Rolle bei der Informierung und Mobilisierung der Öffentlichkeit und ihrer Sensibilität für eine nachhaltige umweltverträgliche Entwicklung“* (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1997, S. 231).

wieder auf dem Rückzug. Nachhaltigkeit im Denken und Handeln, obgleich immer wieder und mehr denn je beschworen (u.a. von den Vereinten Nationen in der Nachhaltigkeits-Dekade 2005-2014), kann oder will man sich offensichtlich in Zeiten wirtschaftlicher Depression und Rezession nicht mehr leisten.

Subjektorientierung als didaktische Dimension globalen Lernens

Seit den 1990er Jahren ist sowohl in der Pädagogik als auch in der Andragogik ein intensiver Diskurs über einen „Wandel der Lernkulturen“ (siehe Arnold/Schübler 1998) zu beobachten, der sich sowohl methodisch-didaktisch als auch institutionell manifestiert. Vor allem in der Erwachsenenbildung hat sich seitdem ein neues Verständnis von Lehren und Lernen entwickelt, das auch als „lebendiges Lernen“ (siehe Arnold 1996), als „expansives Lernen“ (siehe Faulstich/Ludwig 2004) oder als „reflexive Entwicklungsbegleitung“ (siehe Schäffter 2001) verstanden und von Horst Siebert als „vernetztes Lernen“ definiert wird (siehe Siebert 2003). In der SeniorInnenbildung findet sich das Konzept des „forschenden Lernens“ (siehe Stadelhofer 1996). Forschendes Lernen zeichnet sich dabei „durch die selbständige Wahl von Problem- und Fragestellungen, selbständige Gestaltung des Forschungsdesigns und der Forschungsmethode sowie Überprüfung und Dokumentation der Ergebnisse“ (ebd., S. 11) aus. Schließlich befindet sich auch die Lernforschung selbst seit den 1990er Jahren in einem Veränderungsprozess, den Horst Siebert als einen „Innovationsschub“ bezeichnet.

Neue Impulse erhält die Lernforschung derzeit auch aus der Neurobiologie und Gehirnforschung (siehe dazu z.B. Spitzer 2002). Der Kernpunkt dieser neuen Lernkultur ist die Erkenntnis, dass der Mensch zwar lernen kann, jedoch nicht belehrbar ist und dass er immer lernen muss – ob er will oder nicht: Man kann nicht nicht lernen. Der pädagogische und lernpsychologische Blick konzentriert sich dabei nicht auf die Vermittlung von Zielen und Inhalten aus der Sicht des Lehrers/der Lehrerin, sondern auf die Aneignung durch den/die Lernende/n. Es hat sich damit die Blickrichtung der Methodik und Didaktik verändert: Im Mittelpunkt der Praxis und Theorie steht nicht die Lehre (Didaktik), sondern das Lernen (Mathetik). In den Vordergrund rückt die Gestaltung

von Lernmilieus; der klassische Unterricht verliert an Bedeutung. Aus dem/der „KursleiterIn“ und „ReferentIn“ wird ein/e „LernanimateurIn“ und „FacilitatorIn“, ein/e „Coach“, „ModeratorIn“ oder „BildungsmanagerIn“. Erfahrungen, Entdeckung und Selbsterkenntnis sind die Zwischenziele auf dem Weg zu Bildung und Wissen – und nicht Test und Noten. Lernen wird zu einem Prozess und ist

- ein selbstreferentieller Vorgang: Man kann nur selbst und für sich lernen – fremdgeplante Lernschritte sind nur Orientierungspunkte – mehr nicht!
- ein kontextgebundener Vorgang: Lernen ist immer an das kulturelle Milieu und an biografische Verhältnisse gekoppelt: Lernen muss individualisiert werden!
- ein Vorgang der aktiven Aneignung: Lernen bedeutet Selbsterschließung und Konstruktion – keine stellvertretende Erschließung!
- ein situativ-emotionaler Vorgang: Die „Vorbereitete Umgebung“ (Montessori) wird zu einer zentralen Lernvoraussetzung – Lernen durch Begegnung und Beziehung!
- ein evolutionärer Vorgang, d.h. ein nicht-linearer Prozess: Gelernt wird über individuelle Selektion – Variation – Mutation.

Im Anschluss an Verena Steiner kann globales Lernen in diesem Sinne auf der Ebene der Methodik und Didaktik als Prozesslernen dargestellt und vom „klassischen“ Inhaltslernen differenziert werden (siehe Abb. 2).

Diese Perspektivenverschiebung geht davon aus, „dass das Lernen als Problem vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts in den traditionellen Lerntheorien nicht vorkommt“ (Holzkamp 1993, S. 14). Lernen wird nicht länger als Kumulation von Wissensbausteinen gesehen, die mit einem mehr oder weniger ausgefeilten pädagogischen Trichter, der didaktischer Unterricht genannt wird, one-way vom Lehrer zur SchülerIn / von der Lehrerin zur SchülerIn vermittelt werden. Lehren und Lernen werden vielmehr erkenntnistheoretisch und lernpsychologisch als eine konstruktive Tätigkeit

verstanden. Der Psychologe Ernst von Glasersfeld spricht hier auch von einer „konstruktivistischen Didaktik“ (siehe von Glasersfeld 1995). In der Geschichte der Psychologie taucht dieser Aspekt der kognitiven Tätigkeit als Konstruktion erstmals bei Jean Piaget auf, der heute als wichtiger Impulsgeber für eine konstruktivistische Pädagogik bzw. Methodik und Didaktik gilt.

Globales Lernen wird in diesem Horizont zum Ausdruck einer neuen Bildungsgesamtkonzeption in postmodernen Gesellschaften und zeichnet sich nicht nur durch eine „reflexive Institutionalisierung“ (siehe Schöffter 2001) aus, sondern auch durch ein grundsätzlich neues Verständnis von Methodik und Didaktik. Nicht mehr das Dozieren ist angesagt, „sondern das Gestalten von ‚Lernumgebungen‘ und ihrer Moderation“ (Apel/Günther 1998, S. 5). Es geht um die Frage, welche Prozesswerkzeuge benötigt werden, um ihre Leitideen wie Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation (siehe vorne) pädagogisch umsetzen zu können.

Im Mittelpunkt einer solchen Didaktik steht das Arrangement eines so genannten „Konsultationsprozesses“, der „quer zu traditionellen

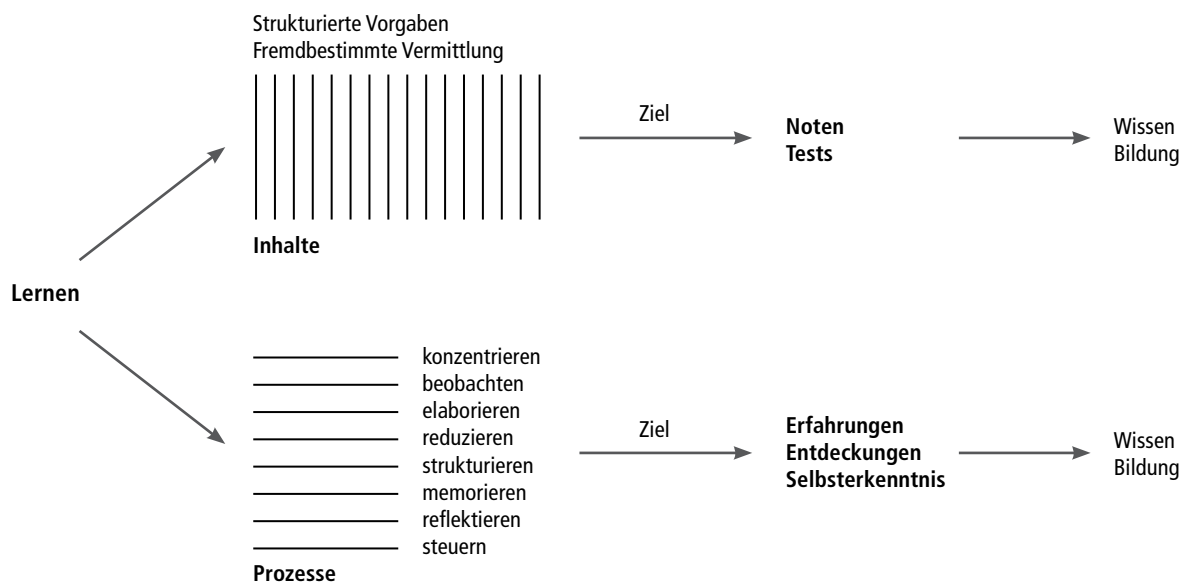
Planungsstrukturen“ (Apel 1998, S. 8) steht und eine neue Methodenkompetenz erfordert.

Ein entscheidender Aspekt dieser Didaktik ist, dass sie nicht auf die klassischen pädagogischen Orte und Personen beschränkt ist – im Gegenteil: Sie wandert aus und entinstitutionalisiert sich. Hier findet ein deutlicher Perspektivenwechsel statt. Methodik und Didaktik werden nicht länger die Angelegenheit professioneller Pädagogik in geschlossenen pädagogischen Räumen. Sie treten in den Alltag hinaus, öffnen sich für eine Entprofessionalisierung und werden politisch. Damit schließen sie an ein Pädagogikverständnis der neuen sozialen Bewegungen aus den 1970er Jahren an, das ebenfalls zu einer Entgrenzung pädagogischer Inhalte und Didaktik führte (siehe Beer 1983).

Auf der Suche nach einem Theoriekontext und Diskursbedarf

Es fehlt dazu allerdings für die Erwachsenenbildung derzeit eine systematisch-analytische Begründung und Theorie für eine neue Lerngesellschaft im Horizont Globalen Lernens. Hier steht die

Abb. 2: Globales Lernen als Prozesslernen



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Steiner 2002, S. 16)

interkulturelle Erwachsenenbildung erst am Anfang einer Diskussion – z.B. mit der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde“ (siehe Derichs-Kunstmann/Schiersmann/Tippelt 1993) und einem Themenheft des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung vom Dezember 1995 mit dem Schwerpunkt „Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung“ (1995).

Andererseits findet seit Mitte der 1990er Jahre eine intensive Auseinandersetzung in der Entwicklungspädagogik statt, die nach einer neuen theoretischen Orientierung sucht. Es geht um die Frage nach einer Alternative zu handlungstheoretisch orientierten Theorieofferten, die, so Alfred K. Tremml, überfordert sind, die Komplexität gesellschaftlicher Verfasstheit und Dynamik zu erfassen: *„Im Bereich der Dritte-Welt-Pädagogik, insbesondere aber im Horizont einer Entwicklungspädagogik, die pädagogische Kommunikation auf die Weltgesellschaft bezieht, ist eine handlungstheoretische Logik jedoch deutlich überlastet und überdehnt“* (Tremml 1996, S. 219). Tremml plädiert für eine evolutionstheoretische Sicht, wie schon vorne erwähnt, (auch Tremml 1995, 1996b), bei der, entwicklungspädagogisch gesehen, nicht das Bewusstsein Ort und Ziel pädagogischer Interventionen ist. Es geht vielmehr um die *„Verbesserung der Selbstorganisation des kommunikativen Sprachstils. Nicht Bewusstsein zu bilden, sondern Kommunikation anzuregen, heißt dann das Ziel“* (Tremml 1996, S. 222). Damit wird eine neue Diskussion eröffnet, die auch für den andragogischen Bildungsdiskurs von großem Interesse sein könnte, da sie mit dem klassischen Modell der „Entwicklung“ und dem des „sozialen Wandels“ über zwei Paradigmen verfügt, die von einem handlungs- und evolutionsorientierten Selbstverständnis ausgehen bzw. konstruktivistische Perspektiven und Konzepte pädagogischen Fremdverstehens favorisieren.

Ein evolutionstheoretischer Ansatz, wie er derzeit für die allgemeine Schuldidaktik von Annette Scheunpflug (2001),³ Gregor Lang-Wojtasik (2008)

und für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft von Alfred K. Tremml (2000, 2004) diskutiert wird, könnte dabei neue Impulse für eine Fortführung der Legitimationsdebatte in der Erwachsenenbildung bieten.

Fünf Dimensionen ergeben sich für einen weiterführenden Diskurs:

- Institutionelle Dimension: Die Koppelung von informellen und formellen bzw. institutionalisierten Lernprozessen erhält eine größere Bedeutung und wird 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 Chancen- und Bildungsgleichheit 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 PädagogInnen.

Diese Dimensionen und Veränderungsimpulse sind nicht neu und werden seit einigen Jahren mehr oder weniger intensiv diskutiert. Stichworte und Diskurskontexte sind dabei „Wandel der Lernkultur“,

³ Annette Scheunpflug schlägt fünf Orientierungslinien für die Schule vor (vgl. Scheunpflug 1996, S. 12-14): problemorientierte Unterrichtsinhalte; stärkere Förderung eines abstrakten Lernens, ohne dabei allerdings sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt von Lernen zu vernachlässigen, denn nur *„ein winziger Bruchteil der Welt kann nur noch selbst erfahren werden“* (ebd., S. 13); Einüben von Entscheidungsfreude und die Kompetenz zum Fragenstellen; Umgang mit Unwissenheit und Ungewissheit (bisherige Bildung ist vor allem auf die Zielmarke der Vermittlung von Sicherheit angelegt gewesen); Kultivierung der Kompetenz und des Mutes zum Perspektivenwechsel.

„Change Management“, „Organisationsentwicklung“, „Lernende Regionen und Organisationen“, „Qualitätsentwicklung“, „Ökonomisierung“, „Innovationen“ 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. In vielfältiger Weise wird darauf reagiert. Patentlösungen gibt es dabei derzeit jedoch keine. Erwachsenenbildung im Allgemeinen und Globales Lernen im Besonderen

werden sich in Zukunft nicht (mehr?) mit langfristigen und nachhaltigen Strukturen absichern können. Institutionen wie die Volkshochschule beispielsweise, die über Jahre oder sogar Jahrzehnte hinweg fixierte Strukturen bewahren konnte, wird zu einer „Lernenden Organisation“ werden *müssen*, um Bedarf und Bedürfnisse als Dienstleister erfüllen zu können.

Zum Schluss: Auch Bildung im Horizont der Weltgesellschaft und im Kontext eines globalen Lernens läuft Gefahr, zu einer Bildungsware zu werden, die im Kontext von Entgrenzung, Beschleunigung, Entwertung und Befreiung ständig neu definiert werden muss.

Literatur

Verwendete Literatur

Apel, Heino (1998): Lokale Agenda in Deutschland – Worum geht es? In: Apel, Heino et al. (Hrsg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit – ein Methodenhandbuch. Bonn: Stiftung Mitarbeit, S. 7-13.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Neuwied: Luchterhand.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro (Hrsg.) (1997): Dokumente – Agenda 21. Bonn.

Peccei, Aurelio (Hrsg.) (1979): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Wien: Molden.

Scheunpflug, Annette (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 9-14.

Stadelhofer, Carmen (Hrsg.) (1996): Spuren suchen – Spuren legen. Verantwortung für die Zukunft durch forschendes Lernen und Handeln. Bielefeld: AUE Verlag.

Steiner, Verena (2002): Lernen als Abenteuer. Frankfurt: Eichborn.

Tremel, Alfred K. (1996a): Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main: IKO.

Tremel, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Weiterführende Literatur

Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Beer, Wolfgang (1983):** Frieden – Ökologie – Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rolf (Hrsg.) (1993):** Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt am Main.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004):** Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glaserfeld, Ernst von (1995):** Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest, S. 7-14.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008):** Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1995):** Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung, Nr. 36, Dezember 1995.
- Nefiodow, Leo A. (1997):** Der sechste Kondratieff. Sankt Augustin.
- Schäffter, Ortfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheunpflug, Annette (2001):** Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz.
- Siebert, Horst (2003):** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Spitzer, Manfred (2002):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Tremel, Alfred K. (1987):** Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tremel, Alfred K. (1995):** Eine Welt für alle? Entwicklungspädagogische Herausforderungen und Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung auf dem Prüfstand. Soest, S. 11-21.
- Tremel, Alfred K. (1996b):** Die Erziehung zum Weltbürger. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 2-8.
- Tremel, Alfred K. (2004):** Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.



Foto: Helmut Breyer

Prof. Dr. Ulrich Klemm

klemm-benz@t-online.de
<http://www.donauakademie.eu>
 +49 (0)731 385136

Ulrich Klemm ist Diplom-Pädagoge, arbeitete 20 Jahre als Fachbereichsleiter an einer Volkshochschule und ist derzeit tätig als Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Lehrbeauftragter für vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Vertretungsprofessor für Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen an der Universität Leipzig, Unternehmensberater im Gesundheitswesen und Geschäftsführer der Europäischen Donauakademie in Ulm.

Global Learning – Adult Education on the Way to Global Society?

Abstract

The following article discusses dimensions of global society and implications for adult education using the theoretical approach of evolutionary pedagogy. Global Learning is regarded as a central idea on the way to a global society characterised by acceleration, dissolution of boundaries, devaluation and liberation as well as a change from hierarchical to networked structures. Such a global society presents challenges for adult education: it is necessary to learn how to deal with confusion, uncertainty, global complexity and change. That is why Global Learning is equally learning to acquire knowledge, learning to act, learning to live with others and learning for life. From a didactic perspective, Global Learning is associated with the “change in learning culture”. This change describes a new understanding of teaching and learning characterised by subject orientation. The focus is not on the conveying of goals and content from the teacher’s point of view but on the acquisition by the learner. This didactic principle is no longer limited to traditional places of education and people; it enters into everyday life. It is opening itself up to deprofessionalisation and is becoming political.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783844807868

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 16, 2012

Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer (KommEnt)
Dr. Hakan Gürses (Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>