

Andrea Felbinger

Kohärenzorientierte Lernkultur

**VS** RESEARCH

Andrea Felbinger

# Kohärenzorientierte Lernkultur

Ein Modell für  
die Erwachsenenbildung

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Rudolf Egger

**VS** RESEARCH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dissertation Universität Graz, Österreich, 2009

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Amt der Steiermärkischen Landesregierung,  
Abteilung Wissenschaft und Forschung



Karl-Franzens-Universität Graz



Kulturamt der Stadt Graz

Alfred-Schachner-Gedächtnisfonds in Graz

2. Vizebürgermeisterin der Stadt Bruck an der Mur

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Dr. Tatjana Rollnik-Manke

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17202-6

# Geleitwort

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Glaube daran, etwas erreichen zu können, ist für erfolgreiches Lernen von entscheidender Bedeutung. Es ist strukturell gesehen genauso wichtig, wie die objektiven Voraussetzungen von Vorwissen oder Intelligenz. Formen der Selbstwirksamkeit als Ermöglichung der subjektiven Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen zu bewältigen, sind in diesem Sinne von entscheidender Bedeutung für das Gelingen von Lernprozessen. Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartungen geht davon aus, dass jeder Mensch subjektive Wahrnehmungen bezüglich seiner Fähigkeiten und Ressourcen hat, wobei eben nicht nur die tatsächliche Kompetenz der Person entscheidend ist, sondern ihre subjektive Einschätzung, die sich von der „realistischen Einschätzung“ durchaus entfernen kann. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen also nicht nur unser Verhalten, sondern auch unser Denken und Fühlen, unsere Motivation und unser Durchhaltevermögen. Für die Erwachsenenbildung ist dies von grundlegender Bedeutung, wenn es um die Planung, die Durchführung und die biographische „Evaluation“ von Lernprozessen geht.

Ziel des hier vorliegenden Buches, hervorgegangen aus einem Dissertationsprojekt, ist die Klärung der Prozesse der Ermächtigung von Personen und eine darauf aufbauende Modellierung und Einbettung der dabei eingenommenen subjektiven „Steuerungen“ in Bildungsprozessen. Den hier gestellten Fragen nach dem Sinn und dem Wesen, der die Subjekte in integraler Weise zu ihrem Bildungs-Handeln antreibt, wird theoretisch vor allem anhand der Begriffsstrukturen „Lebensweltorientierung“ und „Kohärenzgefühl“ nachgegangen. Vor allem die Ausführungen von A. Antonovsky zu seinem Modell der Kohärenz sind dabei wegweisend. In Analogie zu den essentiellen Faktoren für die Beibehaltung von Gesundheit werden die Anforderungen des lebenslangen Lernens in Hinblick auf die es umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt. Anhand vielfältiger theoretisch abgesicherter Aspekte wird dabei dem Kohärenzempfinden der Individuen nachgegangen. Dieses Verfahren ist dabei sehr ertragreich und wichtig, denn all zu lange hat sich die Erwachsenenbildung auf normative Postulate und deren Begründung beschränkt, ohne sich der Grundlagen ihrer Umsetzbarkeit durch konkretes Handeln in der realen Welt zu vergewissern. So existiert ein immer größer werdender Teil der erwachsenenbildnerischen Produk-

tion von begrifflichen Kategorisierungen und praktischen Methodisierungen, die sich ihrer Anwendung und Aneignung aufgrund ihres postulativen Charakters von vornherein widersetzen. Die Autorin dieser Studie sieht das Bedingungsgefüge von Bildung in Abgrenzung dazu aus der Perspektive einer subjektiven und sozialen Strukturierung. Die dabei eingenommene Subjektperspektive kann den Blick auf Lernen als einen Ort der Vielfalt freilegen, der im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen innerhalb eines niemals abzuweisenden Normproblems angesiedelt ist. Auf diese Weise kann der Fokus auf die Prozesse der Bildungsanforderungen von Individuen stärker berücksichtigt werden. Fragen nach dem Sinn, der die Subjekte in integraler Weise zu ihren Lern-Handlungen motiviert, nach den Aneignungsstrukturen und -möglichkeiten, bekommen dadurch eine wesentliche professionsspezifische Dimensionierung. Diese Hinwendung zu den sinngebundenen Handlungen der Individuen und deren Einbindung in die interaktionellen, institutionellen Kontexte und die unhintergehbare Intentionalität der Lernenden werden durch die hier vorgestellten Begrifflichkeiten durch eine sensible, kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erweitert. Demgemäß werden die unterschiedlichen Formen biographisch komplexer Aneignung berücksichtigt, um Lehren und Lernen als dynamische Aspekte der subjektiven Weltzugehörigkeit des Menschen begreifbar zu machen. Es ist das Verdienst dieses hier vorgestellten Modells, dass auf das Zusammenspiel der konkreten Lernprozesse, die fortwährend innerhalb und außerhalb von Institutionen stattfinden, und erst durch die Sinn und Orientierung entstehen kann, hingewiesen wird. Die dabei sich präsentierenden übergeordneten, generativen Handlungs- und Wissensstrukturen, im Sinne von Selbst- und Weltreferenzen, gehen weit über eine Ermöglichungsdidaktik hinaus, da dabei auch auf den Ort der gesellschaftlichen Verständigung in und durch Lernprozesse hingewiesen wird. Es lohnt sich, anhand der hier vorgestellten Bezüge, die Inkonsistenzen und Bruchstellen sowohl für die didaktische als auch für die forschungspraktische Perspektive stärker zu berücksichtigen, da diese die individuelle und auch die strukturelle Instabilität in ihrer jeweiligen sozialen und gesellschaftlichen Rahmung erreichbar machen. In den hier sichtbar werdenden Möglichkeiten und Ambivalenzen liegen auch die Kräfte von biographisch sinnvollen Lernprozessen und Lebensentwürfen in institutionellen Strukturen und lebensweltlichen Kontexten.

Für die Erwachsenenbildung ist dieses Modell deswegen wertvoll und ergebnisreich, da die unterschiedlichen Lernwelten der Subjekte, und die hierin eingelagerten Lebens- und Lernnarrative, in ihrem Ringen um eine sinnvolle Lebensbewältigung stärker berücksichtigt werden.

Rudolf Egger

# Vorwort

In meiner beruflichen Tätigkeit in unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung bin ich häufig mit Fragen nach einem gelingenden Leben konfrontiert. Diese Fragen umfassen im Speziellen Themenfelder, die mit den Stichworten Bewältigungsmöglichkeiten, Lernfähigkeit und Bildungsorientierung, Veränderungsperspektiven und Ressourcenaktivierung skizziert werden können. Die Suche nach Antworten auf diese Fragen hat mich zur intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit Modellen in der Gesundheitsbildung, mit Theorien neuer Lernkulturen für die Erwachsenenbildung und mit Studien zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geführt. Die Faszination dieser Lektüre, interessante Gespräche auf interdisziplinären Tagungen ebenso wie die Freude am wissenschaftlichen Erkunden von Zusammenhängen gesellschaftlicher Gegebenheiten in vielfältigen Lernwelten haben dazu beigetragen mich diesem Themenkreis im Rahmen eines Doktoratsstudiums vertieft zu widmen. Die interdisziplinäre Herangehensweise und die Integration des medizinsoziologischen Konzeptes des Kohärenzgefühls von Aaron Antonovsky in die Erwachsenenbildung mündet in einer emanzipatorisch ausgerichteten Lernkultur.

Im Laufe der Entstehungsgeschichte dieser Forschungsarbeit haben nicht zuletzt meine beiden Betreuer Gunter Iberer und Rudolf Egger durch ihre inhaltliche Fachkompetenz und ihre wertschätzende Begleitung einen wesentlichen Beitrag geleistet. Darüber hinaus hat meine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin dazu beigetragen, mein Forschungsthema verstärkt im wissenschaftlichen Diskurs zu platzieren. In der vorliegenden Buchpublikation zeigt sich nunmehr der Ertrag meiner mehrjährigen intensiven Beschäftigung in Form der Entwicklung eines Modells einer kohärenzorientierten Lernkultur für die Erwachsenenbildung.

Andrea Felbinger

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung und Aufbau der Arbeit .....</b>	<b>13</b>
1.1	<i>Allgemeine Forschungssituation.....</i>	13
1.2	<i>Ausgangspunkt und Problemstellung.....</i>	14
1.3	<i>Methodisches Vorgehen: Erkenntnisgewinnung in der interdisziplinären Herangehensweise .....</i>	16
1.4	<i>Aufbau der Arbeit.....</i>	18
<b>2</b>	<b>Gesellschaftlicher Wandel und seine Markierungen .....</b>	<b>21</b>
2.1	<i>Ausgewählte Beispiele des gesellschaftlichen Wandels .....</i>	23
2.2	<i>Globalisierung als makrostrukturelles Phänomen.....</i>	23
2.3	<i>Pluralisierung als Merkmal der Postmoderne .....</i>	26
2.4	<i>Differenzierungsprozesse als Bedingung sozialer Ungleichheit .....</i>	29
2.4.1	Phänomene von Individualisierung.....	33
2.4.2	Flexibel – beweglich – anpassungsfähig: ein anspruchsvoller Auftrag .....	35
2.4.3	Auswirkungen der Wandlungsprozesse auf das Bildungssystem	39
2.5	<i>Konkretisierungen im Bildungssystem .....</i>	43
2.5.1	Bildung in der Wissensgesellschaft .....	43
2.5.2	Lebenslanges Lernen als Reaktion auf Wandlungsprozesse .....	50
2.5.3	Schlussfolgerungen .....	55
<b>3</b>	<b>Lernkultur in der Erwachsenenbildung – eine Standortbestimmung .</b>	<b>57</b>
3.1	<i>Lernkultur in einer sich verändernden Gesellschaft.....</i>	58
3.1.1	Lernkulturwandel.....	60



3.1.2	Aus Alt mach Neu: Von einer traditionellen zu einer neuen Lernkultur.....	65
3.2	Begriffsbestimmung einer neuen Lernkultur: Unschärfen in der Bedeutung .....	67
3.2.1	Versuch einer Begriffsklärung .....	67
3.2.2	Ausgewählte Merkmale .....	69
3.2.2.1	Lernen zwischen Instruktion und selbstgesteuerter Eigenaktivität .....	71
3.2.2.2	Anforderungen an die Professionalität der Lehrenden.....	72
3.2.2.3	Entgrenzung der Lernorte durch Blended-Learning-Konzepte.....	75
3.3	<i>Aufgaben und Ziele</i> .....	77
3.3.1	Lernen für das Leben: Überlegungen zur Lebensbewältigung.....	81
3.3.2	Lernfähigkeit und Wissensaneignung .....	82
3.3.3	Kompetenz als Gegenfolie zu Qualifikation .....	85
3.3.4	Ausbildung von Kompetenzen .....	87
3.4	<i>Fazit</i> .....	96
<b>4</b>	<b>Salutogenese und das Konzept des Kohärenzgefühls .....</b>	<b>99</b>
4.1	<i>Aaron Antonovsky – Der Begründer des Kohärenzgefühl-Konzepts</i> .....	100
4.2	<i>Paradigmenwechsel von der Pathogenese zur Salutogenese</i> .....	101
4.2.1	Einblicke in das biomedizinische Menschenbild .....	102
4.2.2	Kennzeichen des salutogenetischen Paradigmas.....	104
4.2.3	Das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum .....	105
4.3	<i>Das Konzept des Kohärenzgefühls (Sense of Coherence)</i> .....	107
4.3.1	Bedeutung des Begriffes .....	108
4.3.2	Die drei Komponenten des Kohärenzgefühls.....	109
4.3.2.1	Gefühl von Verstehbarkeit (Sense of Comprehensibility) ....	110
4.3.2.2	Gefühl von Bewältigbarkeit (Sense of Manageability).....	111
4.3.2.3	Gefühl von Bedeutsamkeit (Sense of Meaningfulness) .....	112
4.3.3	Umgang mit Stressoren.....	115
4.3.3.1	Bewertung eines Stressors .....	118
4.3.3.2	Stressoren und Emotionen .....	122
4.3.4	Generalisierte Widerstandsressourcen .....	124
4.3.5	Die Erfassung der Lebensorientierung mittels Fragebogen .....	127
4.3.6	Ausprägungen des Kohärenzgefühls.....	128
4.3.7	Individuelle Kohärenz – Gruppen-SOC – soziales Kapital.....	131
4.3.8	Die Veränderbarkeit des Kohärenzgefühls .....	135
4.3.8.1	Antonovskys Annahmen .....	136

4.3.8.2	Aktuelle Befunde und Diskussionen.....	139
4.4	<i>Die Weiterentwicklung des Konzeptes des Kohärenzgefühls.....</i>	<i>141</i>
4.4.1	Gesundheitsförderung in Institutionen.....	142
4.4.2	Psychotherapie, Coaching und Beratung.....	147
4.5	<i>Die Erfassung des Kohärenzgefühls in der Erziehungswissenschaft</i>	<i>149</i>
4.6	<i>Konsequenzen für die Bildungsforschung.....</i>	<i>152</i>
<b>5</b>	<b>Kohärenzorientierte Lernkultur – ein Modell für die Erwachsenenbildung .....</b>	<b>155</b>
5.1	<i>Menschenbildannahmen .....</i>	<i>155</i>
5.2	<i>Vorgehensweise im Modellentwurf.....</i>	<i>160</i>
5.2.1	Theoretischer Referenzrahmen.....	161
5.2.2	Konzeptionelle Perspektiven.....	163
5.3	<i>Modellentwurf einer kohärenzorientierten Lernkultur .....</i>	<i>168</i>
5.3.1	Verstehbarkeit im Aneignungsprozess.....	170
5.3.1.1	Vernetztes Lernen.....	172
5.3.1.2	Lernen als kognitiver Wissensaufbau.....	175
5.3.1.3	Verstehendes Lernen.....	178
5.3.1.4	Von der Vermittlung zur Aneignung.....	180
5.3.1.5	Emotionen im Verstehensprozess.....	184
5.3.2	Bewältigbarkeit durch Ressourcenvielfalt.....	187
5.3.2.1	Ressourcen auf der kognitiv-psychischen Ebene.....	190
5.3.2.2	Ressourcen auf der sozialen Ebene.....	196
5.3.2.3	Ressourcen auf der gesellschaftlichen Ebene.....	202
5.3.3	Bedeutsamkeit als Handlungsgrundlage.....	208
5.3.3.1	Gesellschaft – Sinnstiftung – Identitätsarbeit.....	209
5.3.3.2	Lernen und Sinnfindung.....	211
5.3.3.3	Das Potenzial der Selbstreflexivität.....	212
5.3.3.4	Doppelfunktion von Deutungsmustern.....	215
5.3.3.5	Sinn als Sozialkonstruktion.....	218
5.4	<i>Kohärenzorientierte Lernkultur im Überblick.....</i>	<i>219</i>
<b>6</b>	<b>Resümee und Ausblick.....</b>	<b>223</b>
	<b>Literatur.....</b>	<b>237</b>

# 1 Einleitung und Aufbau der Arbeit

## 1.1 Allgemeine Forschungssituation

Lernen ist in unserer Gesellschaft ein Schlüsselbegriff – sich mit Lernen als explizitem Terminus der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen ist in einer Zeit, in der es auch darum geht, sich in einem permanenten gesellschaftlichen Wandel zurechtzufinden, unabdingbar notwendig. So weist die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft darauf hin, dass die Erforschung des Lernens ein „Herzstück einer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (Sektion der Erwachsenenbildung der DGfE 2002, S. 6) darstellt. Lernen ist zudem ein zentraler Grundbegriff in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und wurde im Zuge der Diskussionen über Qualität von Bildung in unterschiedlichen Sektoren des Bildungssystems zunehmend zu einem wichtigen Forschungsgegenstand in verschiedenen Disziplinen. Die Erforschung des Lernens ist nicht mehr nur Gegenstand der Erziehungswissenschaft (z.B. Schulpädagogik, Erwachsenenbildung) und der Psychologie, sondern wird auch in der Neurowissenschaft, der Biologie und der Wirtschaftswissenschaft vorangetrieben. In diesen Wissenschaftsdisziplinen werden die unterschiedlichen Forschungsperspektiven, die dabei anvisierten Ziele, die verwendeten Methoden bis hin zu den differierten Ergebnissen deutlich. Während sich beispielsweise die Ökonomie die Frage nach der Effizienz von Lernen in Institutionen stellt und Organisationen zunehmend als lernende Systeme betrachtet, stellt man sich in der Gehirnforschung die Frage, wie Lernprozesse entsprechend dem neurologischen Aufbau des Gehirns optimal gestaltet werden können – im Sinne einer gehirngerechten Didaktik. Abgesehen davon, dass die Erforschung des Lernens ein inhärent pädagogischer Forschungsgegenstand ist<sup>1</sup>, wird damit deutlich, dass das Phänomen Lernen aus unterschiedlichster Perspektive erforscht und damit zunehmend zu einem interdisziplinären Forschungsgegenstand wird. Das Phänomen Lernforschung reicht von den lernenden Zellen, der Unterstützung einer gesunden Lebensführung, von einzelnen Individuen und deren biografischen

---

<sup>1</sup> So hat sich etwa Johann Amos Comenius bereits 1657 eingehend mit der Frage der didaktischen Aufbereitung von Unterricht, und damit auch mit der Frage des Lernens, auseinandergesetzt und ist dabei vom pädagogischen Prinzip *omnes omnia omnino* – alles allen allseitig lehren – ausgegangen (vgl. Comenius 1657/1897).

Lernpotenzialen über die Gestaltung von Lernprozessen in Teams, dem lebenslangen Lernen in unserer Gesellschaft, der effizienten und raschen Wissenserweiterung bis hin zur Erforschung von Lernwiderständen und Lernbehinderungen sowie der Erforschung der Lernkultur. Betrachtet man die Literatur in diesem Feld eingehend, so wird deutlich, dass neben dem Lernen natürlich auch das Lehren eine zentrale Rolle spielt und dass gegenwärtig vielfältige Konzepte, Modelle und Theorien des Lernens und Lehrens<sup>2</sup> diskutiert werden. Betrachtet wird in der Lehr-Lern-Forschung – abgesehen von den an den Lernprozessen beteiligten Personen (Lehrende und Lernende) – auch etwa die situative Lernumgebung, die Lernzeiten und -phasen sowie die gestalteten Lernanlässe und die institutionellen Rahmenbedingungen. Damit ist der Begriff der Lernkultur eingeführt, mit dem sich auch die vorliegende Forschungsarbeit im Kontext der Erwachsenenbildung auseinandersetzt.

## 1.2 Ausgangspunkt und Problemstellung

Die Erwachsenenbildung ist ein stetig wachsender Sektor in der Bildungslandschaft und auf „das Engste mit den sozialen, kulturellen, regionalen und ökonomischen Bedingungen verbunden“ (Nuisl 2002, S. 333). Das bedeutet, dass sich die gegenwärtig ablaufenden Wandlungsprozesse in unserer Gesellschaft in der Erwachsenenbildung derart widerspiegeln, als einerseits die Anforderungen an die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen steigen und andererseits von der Erwachsenenbildungsforschung adäquate Antworten auf gesellschaftliche Problematiken erwartet werden: nämlich insofern, als durch die professionelle Gestaltung einer Lernkultur die Beteiligten in die Lage versetzt werden sollen, rasch neue Inhalte zu erlernen, sich stetig weiter zu qualifizieren und durch lebenslanges Lernen den gesellschaftlichen Herausforderungen gut ausgebildet und erfolgreich begegnen zu können. Mit Blick auf diese Forderungen ist es jedoch ein Irrtum, davon auszugehen,

„dass schnell erwerbbar und schnell einsetzbare Fertigkeiten zukunftsfruchtig sind (...). Der innengeleitete, kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch die Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden“ (Negt 1998, S. 33).

---

<sup>2</sup> Zu nennen sind hier beispielsweise biografieorientiertes Lernen nach Alheit/Dausien (2002), das kognitivistische Lernmodell nach Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001), konstruktivistische Lerntheorien etwa nach Siebert (1999a), subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp (1993), das Lernebenenmodell nach Bateson (1999) u.v.a.

Infolgedessen zielt die vorliegende Arbeit auch nicht darauf ab, die Lernenden für ökonomische Anforderungen zu funktionalisieren. Vielmehr steht im Mittelpunkt des erkenntnisleitenden Interesses der Mensch als ein Subjekt, der mit Meueler als „für freiheitliches Fühlen, Denken, Wollen und Handeln (...) selbständige Entscheidungen“ (Meueler 1993, S. 8) treffendes Individuum bezeichnet wird.

Dementsprechend lässt sich meine Forschungsfrage wie folgt formulieren: Wie kann eine Lernkultur aussehen, die die Individuen stärkt, ihre Ressourcen aktiviert, damit sie die gesellschaftlichen Anforderungen bewältigen und ihr Leben sinnvoll gestalten können, die somit ihre gesellschaftliche Partizipation fördert? Die vorliegende Forschungsarbeit liefert kein einfaches Konzept, um die Brauchbarkeit der Individuen für die Gesellschaft herzustellen; vielmehr geht es darum, ein theoretisches Modell einer Lernkultur zu entwerfen, das die Subjekte in ihrer Widerstandsfähigkeit stärkt, um den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein, und das sie in ihren Lern- und Bildungsprozessen unterstützt<sup>3</sup>.

Das Denken in Modellen ist ein integrierter Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens, im Besonderen stellt es einen zentralen Teilaspekt in der Theoriebildung dar. Mit anderen Worten: Als eine zentrale Aufgabe

„obliegt der Pädagogik der Entwurf von Modellen aufgrund komplexer Theorien, ganz gleich, ob sie sich in einer bestimmten Gegenwart realisieren lassen oder nicht“ (Tschamler 1996, S. 194).

Die Realisierung in der Praxis ist in dieser Arbeit nicht die Zielsetzung, vielmehr handelt es sich um einen Beitrag zur Lernkulturentwicklung in der Erwachsenenbildung. Mit diesem Entwurf soll – um mit Tschamler zu sprechen – „ein Wirklichkeitsbereich zu einem Möglichkeitshorizont“ (Tschamler 1996, S. 104) erweitert werden. Damit wird ein Modell einer Lernkultur vorgelegt, das im Sinne emanzipatorischer Bildung dazu beiträgt, die Personen in ihrer Lebensorientierung zu stärken. Dabei dienen das Modell der Salutogenese und das damit in Verbindung stehende Konzept des Kohärenzgefühls von Aaron Antonovsky (1997) als geeigneter Theorierahmen.

Bei der Entwicklung von Lernkulturmodellen, die mit humanen Lehr- und Lernkonzepten nachhaltige Bildungsarbeit leisten, ist es notwendig, die gesellschaftlichen Gegebenheiten und Wandlungsprozesse mit zu berücksichtigen. Die vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen treffen nämlich die Individuen in ihrer Lebensorientierung. Der Begriff Lebensorientierung verweist hier auch auf

---

<sup>3</sup> Erste Vorarbeiten dazu habe ich im Jahr 2008 publiziert (vgl. Felbinger 2008).

Antonovskys Ausführungen zum Kohärenzgefühl, das er als wesentlichen Faktor für die Beibehaltung von Gesundheit betrachtet. Wie jedoch Menschen beispielsweise mit der Anforderung des lebenslangen Lernens oder mit den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie sich befinden, umgehen, hängt auch damit zusammen, wie Menschen ihre Situation kognitiv verstehen und einordnen: Ob sie ihre individuellen und biografischen Lernprozesse in einen größeren Zusammenhang stellen können, ob sie in dieser Situation fähig sind adäquat zu handeln und sich als aktiv handelnde Subjekte wahrnehmen, in welcher Art und Weise sie Situationen Bedeutsamkeiten beimessen und ob sie persönlich emotional Sinn darin finden – dies alles sind Fragen, die für die Weiterentwicklung einer Lernkultur in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sind. Für meinen theoretischen Entwurf bedeutet das, die Lebens- und Lerninteressen der an Erwachsenenbildung Teilnehmenden zum Ausgangspunkt zu nehmen und Bildungsprozesse als Entwicklung von Lebenskompetenzen und Bewältigungsstrategien zu betrachten.

Die vorliegende Arbeit grenzt sich von praktischen Anwendungsmodellen deutlich ab und ist als theoretischer Entwurf zu verstehen. Dementsprechend werden auch keine didaktisch-methodischen Praxishilfen zur Verfügung gestellt. Selbstverständlich muss aber auch gesagt werden, dass in der Praxis bereits vielfältige Ansätze existieren, die das Lehren ebenso wie das Lernen ins Zentrum setzen und die sich mit der konkreten praktischen Umsetzung von Lernkulturmodellen beschäftigen<sup>4</sup>.

### **1.3 Methodisches Vorgehen: Erkenntnisgewinnung in der interdisziplinären Herangehensweise**

In einer globalen Welt mit wachsenden Problemen, die sich nicht mehr nur disziplinär definieren lassen – das konstatiert Jürgen Mittelstraß (1998) – sind Forschungspraxen gefragt, die die Grenzen überschreiten, eigene und fremde Forschungsergebnisse theoretisch und praktisch zu integrieren in der Lage sind und in denen versucht wird, neue Wege in der Wissensproduktion zu gehen. Während lange Zeit die Spezialisierung für den Erkenntnisfortschritt wesentlich war, ist heute aufgrund der Wahrnehmung komplexer Problemvernetzungen und integrativer Zusammenhänge eine interdisziplinäre Forschungsausrichtung nötig. Es ist mittlerweile eine anerkannte wissenschaftliche Denkweise, dass Probleme, die unsere Lebenswelt betreffen, nicht mehr nur aus einer Perspektive oder einer Disziplin heraus ausreichend erkannt und gelöst werden können. Aus diesem

---

<sup>4</sup> Zum Beispiel Forschende Lernwerkstatt (vgl. Faulstich/Grell 2005), Selbstlernarchitekturen (Forneck/Springer 2005a), Biografiearbeit (vgl. Dressel/Langreiter (2005) u.v.a.

Grund erfolgt zunehmend eine Hinwendung zur Interdisziplinarität. Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist eine Disziplin, die von der Komplexität der Forschungsfelder her schon seit langem interdisziplinär ausgerichtet ist. Folgt man dem, dann erfordert die hier zu bearbeitende wissenschaftliche Fragestellung ebenfalls eine interdisziplinäre Herangehensweise. Mit anderen Worten: Die Frage nach der Entwicklung einer Lernkultur in der Erwachsenenbildung, welche die Individuen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen ins Zentrum rückt, impliziert eine interdisziplinäre Vorgehensweise. Und auch die Frage nach der Bildung von Menschen in der gegenwärtigen Situiertheit im sozio-kulturellen Umfeld verlangt eine disziplinübergreifende Beantwortung. Aus diesem Verständnis heraus resultiert die Notwendigkeit, Forschungsergebnisse oder Theorieansätze oder zumindest Teile davon aus anderen Wissenschaftsdisziplinen, die mit der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung in enger Verbindung stehen (Soziologie, Medizin, Psychologie u.a.) für das Beantworten von Forschungsfragenstellungen zu nutzen. Auch meine Forschungsarbeit folgt einer interdisziplinären Herangehensweise in doppelter Hinsicht: Zum einen impliziert die Problemwahrnehmung und die wissenschaftliche Fragestellung eine interdisziplinäre Problemlösungsstrategie, und zum anderen kann die konkrete Vorgehensweise in der Wissensproduktion (Entwurf eines Modells) als interdisziplinäres und damit fächerübergreifendes Arbeiten charakterisiert werden. Interdisziplinäres Forschen heißt in diesem Zusammenhang, neuartige Fragestellungen zu generieren, auch mit dem Ziel, die Disziplin der Erziehungs- und Bildungswissenschaft weiter zu entwickeln und die Fachgrenzen zu erweitern. Bezüglich der Forschungspraxis ist damit eine grenzüberschreitende, dialogische Vorgehensweise gemeint, in der einzelne Teilaspekte aus anderen Disziplinen allerdings nicht additiv bearbeitet werden, sondern integrativ in einem für die Lösungsstrategie angemessenen Gesamtzusammenhang bearbeitet werden. Dafür ist es notwendig, das bekannte Terrain zu verlassen und sich mit disziplinfremden Denkschemata bzw. Theoriekonzepten intensiv auseinanderzusetzen. Auf diese Weise können neue Denkansätze in der Erwachsenenbildung entstehen. Die konkrete hermeneutische Vorgehensweise ergibt sich gleichsam im integrativen und interdisziplinären Dialog, indem komplexe Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, um damit zu neuen Wissensbeständen zu gelangen.

Zusammengenommen bedeutet dies für meine Forschungsarbeit, sich an konkreten Bezugstheorien aus ausgewählten Fachdisziplinen zu orientieren, vor allem wenn sie zu einer erweiterten Sichtweise, zu neuen Erkenntnissen oder aber – wie in diesem Fall – zu integrativer Problemlösung beitragen. Dies setzt voraus, Forschungsprioritäten klar zu setzen und sich auf für die eigene Disziplin bislang ungewohnte oder *fremde* Theorieansätze einzulassen. Insbesondere die Annahmen von Aaron Antonovsky zum Kohärenzgefühl stellen in diesem Zu-

sammenhang jene Bezugsquellen dar, die ein geeignetes Begriffsinstrumentarium zur Erkenntniserweiterung zur Verfügung stellen, welches zur Integrationsleistung divergierender Forschungsansätze fähig und damit zur Lösung meiner disziplinübergreifenden Forschungsfrage geeignet ist. Interdisziplinarität als Forschungsprinzip ist damit auf das Erzielen von Synergieeffekten durch die teilweise Integration und Verknüpfung von Konzepten aus anderen Theoriemodellen ausgerichtet. Die Interdisziplinarität

„leitet Problemwahrnehmungen und Problemlösungen, aber sie verfestigt sich nicht in theoretischen Formen – weder in einem fachlichen oder disziplinären noch in einem holistischen Rahmen“ (Mittelstraß 2001, S. 94).

Der Rahmen für die vorliegende Forschungsarbeit sieht wie folgt aus: Auf der einen Seite bilden die Markierungen, die den Wandel und die Veränderungsprozesse in der Gesellschaft darstellen, jene Strukturen, die für die Entwicklung einer neuen Lernkultur maßgeblich sind. Auf der anderen Seite bildet ein Modell der Medizinsoziologie, das den Mehrwert dieses interdisziplinären Modellentwurfes ausmacht, eine wesentliche Bezugsquelle. In der Erziehungs- und Bildungswissenschaft – respektive der Erwachsenenbildung – stellen die Bezüge auf dem Gebiet des Lernens sowie die Konzepte zur neuen Lernkultur die Basistheoreme dar. Sowohl zwischen den Konzepten der Erwachsenenbildung als auch zwischen den Bezugstheorien und den Komponenten des Kohärenzgefühls bestehen Wechselwirkungen, die im Modellentwurf als Kennzeichen der Interdisziplinarität fruchtbar gemacht werden.

Diese Forschungsarbeit unternimmt zum einen eine Übertragung des von Antonovsky entwickelten Konzepts des Kohärenzgefühls in die Bildungsforschung und zum anderen werden Modelle der Lernkultur in der Erwachsenenbildung um die kohärenzorientierte Perspektive erweitert. Ziel meiner Forschungsarbeit ist es, einen innovativen und interdisziplinären Beitrag durch die Übertragung medizinsoziologischer Aspekte in die Bildungsforschung zu leisten.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel, die im Folgenden skizziert werden.

Im ersten Kapitel – *Einleitung und Aufbau der Arbeit* – wird neben der Ausgangssituation die Problemstellung und damit das erkenntnisleitende Forschungsinteresse dargelegt. Damit wird die Positionierung der Forschungsarbeit



in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft geklärt und auf die interdisziplinäre Herangehensweise eingegangen.

Im zweiten Kapitel – *Gesellschaftlicher Wandel und seine Markierungen* – werden ausgewählte Merkmale als divergierende Kennzeichen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse erörtert. Ihre Auswirkungen auf das Individuum im Kontext von Arbeit ebenso wie von Bildung werden dabei untersucht und es wird im Speziellen auf die Phänomene von Globalisierung, Pluralisierung, Flexibilisierung, Individualisierung und Geschlechterkonstruktionen eingegangen. Wie sich gesellschaftliche Veränderungskräfte auf das Bildungssystem und damit indirekt auf die Individuen und auch auf die Frage der Bildung in unserer Wissensgesellschaft auswirken, das wird am Beispiel des lebenslangen Lernens als einer Reaktion auf die Wandlungsprozesse eingehend thematisiert.

Im dritten Kapitel – *Lernkultur in der Erwachsenenbildung – eine Standortbestimmung* – werden ausgehend von der Begriffsbestimmung einer neuen Lernkultur und ihrer Unschärfen sowie verschiedenen Bedeutungen die konkreten Aufgaben und Ziele einer gegenwärtigen Lernkultur für die Erwachsenenbildung beschrieben. Die Bedeutung von Bildung, Wissensaneignung und der Erwerb von Lebenskompetenzen bilden die integrierenden Bestandteile dieses Kapitels.

Im vierten Kapitel – *Salutogenese und das Konzept des Kohärenzgefühls* – wird zunächst der Paradigmenwechsel von der Pathogenese zur Salutogenese skizziert, um in weiterer Folge das Konzept des Kohärenzgefühls nach Aaron Antonovsky ausführlich darzustellen. Dabei werden die Komponenten der Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit ebenso wie jene Aspekte, die die Ausprägung des Kohärenzgefühls beeinflussen, näher erläutert. Es handelt sich dabei um die Bedeutung von Stressoren und Spannungszuständen sowie um die generalisierten Widerstandsressourcen. Auf die Bedeutung des Kohärenzgefühls im Individuum wird differenziert eingegangen, womit sich insbesondere der Zusammenhang mit den Anforderungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zeigt. Skizziert werden zudem unterschiedliche Forschungsfelder und praktische Anwendungsmöglichkeiten des salutogenetischen Ansatzes. Darüber hinaus werden die Erfassung des Kohärenzgefühls in der Erziehungswissenschaft und die Konsequenzen für die Bildungsforschung formuliert.

Das fünfte Kapitel – *Kohärenzorientierte Lernkultur – ein Modell für die Erwachsenenbildung* – bildet den Kern der vorliegenden Forschungsarbeit und zeigt, welche Konsequenzen sich durch die Übertragung des medizinsoziologischen Konzeptes des Kohärenzgefühls für die Erwachsenenbildung in Form eines neu entwickelten Lernkulturmodells ergeben. Das emanzipatorische Bildungsverständnis wird dabei zur Rahmenbedingung. Die einzelnen Bausteine, die das gesamte Modell bilden, sind im Spannungsfeld zwischen einer Unterstützung zu einer individuellen Lebensbewältigung und den jeweiligen gesellschaft-

lichen Herausforderungen zu sehen. Mit der Übertragung des Kohärenzkonzeptes in die Erwachsenenbildung entwickle ich ein Modell einer kohärenzorientierten Lernkultur, in der jede einzelne Komponente des Kohärenzgefühls lern- und bildungstheoretisch konzipiert wird. Durch die Fokussierung auf die einzelnen Komponenten in ihrem komplexen Gesamtzusammenhang ergibt sich u.a. Folgendes: In Bezug zur Komponente der Verstehbarkeit wird etwa verstehendes Lernen beschrieben und der Beitrag von Bildung zur Lebensbewältigung geklärt. In der Komponente der Bewältigbarkeit werden die Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen aufgefunden gemacht, die das Subjekt in seiner Lebensorientierung unterstützen; dabei wird beispielsweise auch auf die Schlüsselkompetenz Biographizität eingegangen. Für die Komponente der Bedeutsamkeit wird die Sinn dimension von Bildungsprozessen und deren Bedeutung für die individuelle Entwicklung einzelner Subjekte beleuchtet. Entlang dieser drei Komponenten des Kohärenzgefühls, welche die Hauptpfeiler dieses Modellentwurfs bilden, wird also die Kohärenzorientierung in der komplexen Gesamtheit einer Lernkultur für die Erwachsenenbildung konzipiert. Im Blick bleibt dabei nicht nur das Individuum in seiner sozialen Verankerung, sondern es wird über das einzelne Subjekt hinausgehend auch die soziale Teilhabe und Partizipation berücksichtigt. Zusammengefasst impliziert dieses Modell einer kohärenzorientierten Lernkultur eine interdisziplinäre Forschung, die nicht nur versucht, unterschiedliche Konzepte in spezieller Art und Weise miteinander zu verknüpfen, sondern darüber hinaus wird die Kraft des Spannungsverhältnisses von Individuum und Gesellschaft zur Integration eines Gesamtentwurfes genutzt.

Im sechsten Kapitel – *Resümee und Ausblick* – wird ein reflexiver Blick auf die eingangs formulierte Fragestellung und die im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse geworfen. Abschließend wird die Herangehensweise kritisch betrachtet und ein Ausblick auf weitere mögliche Forschungsfragen getätigt.

## 2 Gesellschaftlicher Wandel und seine Markierungen

Im ausgehenden 20. Jahrhundert haben sich in ineinander fließenden und gegenströmenden Wellen Technologie, Wertesysteme und Vergesellschaftungsprozesse herausdifferenziert, die erst im nachfolgenden Zeitraum kondensieren: Das 21. Jahrhundert ist geprägt von tiefgreifenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen und Umbrüchen. Modernisierungs-, Wandlungs- und Veränderungsprozesse finden sich auf allen Ebenen der Gesellschaft – auf struktureller wie auch auf personaler Ebene. Da gesellschaftliche Umwälzungen stets auch Veränderungen im Bildungssystem bedingen, ist es nicht möglich, über Bildung zu reflektieren, ohne auch einen Blick auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu werfen. Was ist mit dem immer rascheren gesellschaftlichen und technologischen Wandel der modernen Gesellschaften verbunden und welche Kennzeichen markieren die heutige gesellschaftliche Realität? Klar ist, dass der gesellschaftliche Wandel gleichermaßen universell wie begrenzt ist. Je nach Blickwinkel, nach Standort und Perspektive werden in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedliche Leitbegriffe herangezogen, um einen solchen Wandel zu beschreiben. In jedem Fall markieren sie divergierende Kennzeichen gesellschaftlicher Transformationen und setzen die Bestimmung der Zeitintervalle voraus. Es können beispielsweise Wandlungsprozesse anhand der Begriffe Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung, Standardisierung beschrieben werden. Der Betrachtung eines gesellschaftlichen Wandels können aber auch Begriffe wie Produktivität, Digitalisierung, Qualifizierung, Wertewandel, Globalisierung, Flexibilisierung, Neukonstruktion der Geschlechterrollen u.a.m. zugute kommen<sup>5</sup>. Nach eingehendem Literaturstudium und im Wissen um die Vielfalt und den Umfang der Thematik ist es offensichtlich, dass ein Wandel der Gesellschaft stets nur in Ansätzen beschrieben werden und einem Anspruch auf Vollständigkeit nicht nachgekommen werden kann.

Die komplexen gesellschaftlichen Veränderungen sind weder linear noch als einzelne Phänomene zu betrachten und erfordern daher auch „multikausale Erklärungen“ (Loo/Reijen 1992, S. 24). Dies hat zur Folge, dass bei der Untersu-

---

<sup>5</sup> Vgl. beispielsweise Loo/Reijen 1992; Beck/Beck-Gernsheim 1994; Castel 2000; Sennett 2007.

chung von Veränderungsprozessen ein monodisziplinäres Vorgehen kaum zielführend ist:

„Sinnvoller erscheint eine multi- und interdisziplinäre Zusammenarbeit, um auf diesem Wege und anhand konkreter Prozesse und Geschehnisse zu verfolgen, wie sich die verschiedenen Teilprozesse gegenseitig stimuliert oder behindert haben“ (Loo/Reijen 1992, S. 25).

Gerade diese interdisziplinäre Herangehensweise erscheint mir mit Blick auf mein Vorhaben – nämlich die Modellentwicklung einer neuen Lernkultur – von Vorteil, ist doch eine Lernkultur stets eng an gesellschaftliche Wandlungsprozesse geknüpft. Wirtschaftliche, technische, politische Veränderungen gehen – zeitversetzt – mit gesellschaftlichen Veränderungen einher. In den Industriestaaten leben wir heute in einer technischen, digitalisierten Zivilisation – sie begleitet die Menschen auf jedem Schritt und es ist ihr nicht zu entkommen, sie umgibt uns in allen Lebensbereichen, lenkt unser Handeln. So ist es etwa kaum möglich, sich den technischen Errungenschaften zu entziehen, sie greifen in die persönlichen Lebenswelten der Menschen ein. Dies verweist auf die sogenannten „riskanten Freiheiten“ (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994), denen Menschen heute ausgeliefert sind, wobei der Druck hoch ist, die Freiheiten einzulösen und dabei das Risiko des individuellen Scheiterns gering zu halten. Ein gesellschaftlicher Wandel lässt sich auch am Verschwinden von Eindeutigkeiten erkennen; dies stellt das Individuum vor neue Herausforderungen in seiner Alltagsbewältigung: Die Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Phänomene bildet ein wesentliches Merkmal pluralisierter Gesellschaften. Ein Entweder-oder wird abgelöst durch ein Sowohl-als-auch, oder – mit Beck formuliert: „Die *Logik der Eindeutigkeit* (...) wird durch eine *Logik der Mehrdeutigkeit* (...) ersetzt“ (Beck 2007, S. 37). Diese Mehrdeutigkeit und Pluralität ist geprägt von Widersprüchen: So etwa schützt beispielsweise höhere Ausbildung heute nicht mehr vor Arbeitslosigkeit (wenngleich die Wahrscheinlichkeit nach wie vor geringer ist). Dies alles hat Auswirkungen auf die Frage, wie Bildung und Lernen zu organisieren sind. Das Bildungssystem ist eingebettet in gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse und von diesen mittelbar und unmittelbar betroffen. Im Wissen um die Komplexität der Thematik erscheint es nicht sinnvoll, die einzelnen Markierungen im Detail zu beschreiben, sehr wohl ist es aber bedeutsam, mit ausgewählten Beispielen einzelne Wandlungsprozesse in der Gesellschaft zu skizzieren. In der Folge werden daher zu den einzelnen prozesshaften Abfolgen bzw. strukturellen, regelhaften Veränderungen Beispiele ausgewählt, die für das Bildungssystem im Allgemeinen und für die Erwachsenenbildung im Besonderen von Bedeutung sind.

### 2.1 Ausgewählte Beispiele des gesellschaftlichen Wandels

Die folgenden Beispiele für gesellschaftliche Wandlungsprozesse sind für eine Diskussion zur Bildung im Allgemeinen und zum Lernen im Besonderen notwendig. Begonnen wird dabei mit der Beschreibung der Globalisierung als makrostrukturelles Phänomen. Die Pluralisierung von Denkweisen wird in der Folge ebenso skizziert wie Differenzierungsprozesse als Bedingung sozialer Ungleichheit, welche eng im Zusammenhang mit Phänomenen von Individualisierung stehen. In weiterer Folge werden Aspekte von Mobilität und Flexibilisierung charakterisiert. Im Anschluss daran werden einige Auswirkungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auf unterschiedliche Sektoren im Bildungssystem aufgezeigt. Dies führt zusammengenommen zur Konkretisierung von Bildung in der Wissensgesellschaft und es wird die Forderung nach lebenslangem Lernen als einer zentralen Reaktion auf Wandlungsprozesse ausführlich erläutert.

### 2.2 Globalisierung als makrostrukturelles Phänomen

Globalisierung ist zum Schlagwort des 21. Jahrhunderts geworden. Häufig wird aus makrostruktureller Perspektive vom Zusammenwachsen der Welt gesprochen und Globalisierung als Synonym für weit reichende und rasche Veränderungen herangezogen. Allgemein gesprochen bezeichnet Globalisierung das Entstehen von weltweiten, internationalen grenzüberschreitenden Bereichen – also eine Internationalisierung von Wirtschaft (Handel, Finanzmärkte etc.), von Politik, Umwelt und Kultur. Anthony Giddens (1995, S. 85) definiert

„Globalisierung im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (Giddens 1996, S. 85).

Demnach handelt es sich bei Globalisierung um weltweite Verbindungen und Abhängigkeiten, wobei die Entgrenzung der Orte im Vordergrund steht. Globalisierung ist ein komplexes Phänomen, sie macht sich bemerkbar in internationaler Arbeitsteilung und damit einhergehend dem Auflösen von nationalen Arbeitsmärkten, in der Unabhängigkeit von betrieblichen Standorten, in technischen und wissenschaftlichen Errungenschaften, die globale Vernetzungen und Kommunikation ermöglichen, in einem erhöhten globalen wirtschaftlichen Wettbewerb, im Wegfall von Handelsschranken, in der globalen Vernetzung, aber auch in den Bildungssystemen im Sinne von Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Oelkers 2004, S. 10). In deren Gefolge lässt sich eine Vernetzung von Abhängigkeiten und von

nicht mehr bestimmbar Risiken wie etwa die Vernachlässigung sozialer Absicherungen konstatieren. Parallel dazu entstehen große Staatengebilde, die im internationalen Wettbewerb miteinander stehen. Quasi als Gegenströmung zum Mainstream werden jedoch neue Nationalismen hervorrufen, d.h. politische Grenzen werden aufgebrochen, neue – unsichtbare – Grenzen und Abgrenzungen entstehen.

Globalisierung betrifft aber nicht nur Wirtschaftsbeziehungen, sondern auch das soziale Leben – sie betrifft alle Menschen, unabhängig davon, in welchem sozialen Milieu sie leben: „Die Globalisierung strukturiert unsere Lebensweise in einem außerordentlichen Umfang neu“ (Giddens 2001, S. 14), sei dies nun in Arbeitsprozessen, in der Bildungslandschaft, in der Kultur oder in scheinbar höchst privaten Bereichen wie Religion, Sexualität, Ehe und Familie. Die neue globalisierte Weltgesellschaft erweist sich jedoch als unbeständig, d.h. veränderlich und anfällig für weltumspannende Krisen. Nationale Grenzen treten in den Hintergrund angesichts globaler Probleme wie z.B. die Zerstörung von Natur, die Bedrohung durch Terrorismus oder die Finanz- und Wirtschaftskrisen. Die globalisierte Welt scheint kleiner geworden zu sein, (Länder-)Grenzen sind rasch überwindbar, durch Kommunikationstechnologien ist *Kommunikation in Echtzeit* über Zehntausende von Kilometern heute eine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig hat dies zu einer Vergrößerung der Welt geführt in dem Sinne, dass etwa Bedrohungen nicht mehr auf kleine Gebiete oder einzelne Erdteile eingegrenzt sind, sondern sich – wie etwa die Geschehnisse am internationalen Finanzmarkt – weltweit auswirken. Diese beiden Seiten – Verkleinerung der Welt bei gleichzeitiger Vergrößerung – lässt sich auch sehr gut an der Europäischen Union erkennen: Einerseits werden Grenzen aufgelöst – nämlich jene der einzelnen Nationalstaaten Europas – um sie auf der anderen Seite an den EU-Außengrenzen wieder zu schließen. Globalisierung ist ein „epochaler Prozess“ (Beck 1997, S. 32), der das Individuum in seinen lebensweltlichen Erfahrungen und Formen des Zusammenlebens trifft und auch kulturelle Auswirkungen auf Traditionen hat.

„Jemand, der eine traditionelle Praxis befolgt, muß nicht nach Alternativen suchen. Traditionen stellen, wie sehr sie sich auch ändern mögen, einen Handlungsrahmen zur Verfügung, der in hohem Grade unbezweifelt bleibt“ (Giddens 2001, S. 57).

Wo Traditionen jedoch zunehmend in den Hintergrund gelangen, verschwinden auch Orientierungshilfen. Dies bedeutet, dass das Individuum zunehmend auf sich selbst gestellt ist in Hinblick auf das Treffen von Entscheidungen, beispielsweise was die eigene Lebensführung oder den Ausbildungsweg angeht:

„Wo die Tradition ihre Bedeutung eingebüßt hat, sind wir gezwungen, unser Leben in einer offeneren und reflektierteren Weise zu führen. Freiheit und Selbstbestimmung beruhen nicht auf der verborgenen Macht von Traditionen, sondern auf offener Diskussion und Dialogbereitschaft“ (Giddens 2001, S. 61).

Dies stellt für den einzelnen große Anforderungen dar: Wie kann ich mich in einer offenen Diskussion bewegen? Wie führe ich Dialoge? Wie begegne ich anderen Menschen? Hier wird, wie Beck (2007) dies ausdrückt,

„[d]er entfernte Andere (...) zum inneren Anderen – nicht als Folge von Migration, vielmehr als Folge von globalen Risiken. Der Alltag wird kosmopolitisch: Menschen müssen ihrem Leben Sinn verleihen im Austausch mit anderen und nicht länger in der Begegnung mit ihresgleichen“ (Beck 2007, S. 40).

Durch den Wegfall der Traditionen entstehen demnach auch neue Handlungsmöglichkeiten. Der Rückgang an Traditionen und traditionellen Handlungen wirkt sich auf die Identität und das Verständnis von sich selbst in Bezug zu anderen aus. Weil Traditionen Stabilität und Halt durch das Praktizieren vertrauter Gewohnheiten vermitteln und sich dadurch ein Gefühl und die Erfahrung von Kohärenz einstellen, muss das Individuum in dieser neuen Freiheit seine Identität immer wieder neu erschaffen (vgl. Giddens 2001, S. 63). Traditionen sind in diesem Verständnis daher nicht mehr als eine grundlegende Basis der individuellen Identitätsbildung zu verstehen.

Die Phänomene der Globalisierung betreffen auch die Bildungssysteme in verschiedenartigster Weise. Bildung ist zu einem „Wettbewerbsfaktor [geworden] (...), der institutionell und nicht persönlich ausgetragen wird“ (Oelkers 2004, S. 10). Es werden Rankings durchgeführt, mit deren Hilfe ein internationaler Vergleich in Hinblick auf Qualität von Bildung möglich sein soll. Damit ist gemeint, dass der mit der Globalisierung verbundene Wettbewerb auch beispielsweise das Schulsystem trifft, indem etwa mit der PISA-Studie in 21 Ländern weltweit versucht wird, mittels Benchmarks die Qualitätsstandards von Bildung länderübergreifend zu überprüfen und international festzulegen. Durch Benchmarking wird nicht Bildung an sich abgebildet, sondern vielmehr wird in diesen ständigen Vergleichen „produktorientiert verfahren und psychologische Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen [werden] in den Mittelpunkt“ (Oelkers 2004, S. 10) gestellt.

Bildung braucht Zeit, diese ist jedoch heute kaum noch vorhanden. Geißler (2003) proklamiert, dass unsere Lernlandschaften zu „Hochgeschwindigkeitsstrecken“ ausgebaut wurden und die Weiterbildungsszene zunehmend den „Fast-food-Errungenschaften unserer ‚Ess-Kultur‘“ (Geißler 2003, S. 48f.) gleicht. Bildungsangebote sollen heute effizient sein, in kürzester Zeit soll das *richtige*

Wissen mitgegeben werden und dieses Wissen sollte sofort umsetzbar und bei Bedarf weiter ausbaubar sein. So wirken sich die erhöhten Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt beispielsweise auf die zahlreichen unterschiedlichen Lehrgänge in der Weiterbildung aus.

Auch die Standardisierung von Bildungskonzepten ist eine Auswirkung der Globalisierung. Auf dem universitären Sektor werden etwa Konzepte für nachhaltige Entwicklung (sustainable development) in Form von disziplin- und länderübergreifenden Studienprogrammen eingeführt, womit versucht wird, auf die weltweit wachsende Klimaveränderung und Umweltzerstörung zu reagieren. Solche politische Verantwortungen werden also auch auf den Bildungsbereich übertragen und im Besonderen wird darauf spekuliert, dass die nachkommende Generation verantwortungsvoll mit der Umwelt umgeht.

„Die Verantwortlichkeit für Nachhaltigkeit wird von den Regierenden weitergereicht. Sie begnügen sich mit ihrer Funktion, dem Kapital bestmöglichen Bewegungsfreiraum und Wachstumschancen zu sichern und tun so, als gäbe es trotz strikter Wachstumsorientierung Rettungskonzepte für die sinkende Titanic und als könnten diese ausgerechnet von den schwächsten Gliedern der Gesellschaft, Kindern und Jugendlichen, realisiert werden. Die von den erwachsenen politischen Subjekten nicht einlösbare Verantwortlichkeit, zu wissen, dass das eigene Verhalten Konsequenzen für die Lebensumstände kommender Generationen in aller Welt hat, wird pädagogisiert und an die nachfolgende Generation delegiert“ (Meueler 2006, S. 6).

### 2.3 Pluralisierung als Merkmal der Postmoderne

Pluralisierung ist zu einem Kernbegriff in der gegenwärtigen Gesellschaft geworden, wenn über die Postmoderne gesprochen wird. Dies soll jedoch nicht zu der Annahme verleiten, dass Pluralität eine Erfindung der Postmoderne sei. Welsch weist darauf hin, dass,

„Pluralisierung schon für die Moderne charakteristisch war und daß die Postmoderne darin eine Fortsetzung, ja eine Steigerung und Radikalisierung der Moderne des 20. Jahrhunderts darstellt“ (Welsch 1997, S. 192).

Wenn gegenwärtig über die Postmoderne als eine von Pluralität durchdrungene Gesellschaft gesprochen wird, dann ist damit u.a. eine Vielfalt an Handlungs- und Lebensformen, an heterogenen sozialen Konzeptionen und an unterschiedlichsten Orientierungssystemen gemeint. Postmoderne DenkerInnen betonen ihre anti-totalitäre Haltung und treten offensiv für das Recht auf Vielheit und Heterogenität ein – dies aufgrund historischer Erfahrungen und Freiheitsmotive (vgl.