



Der Aufsatz untersucht die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext der Externalisierungsgesellschaft nach Stephan Lessenich. Es wird die doppelte Perspektive beleuchtet: die Analyse der gesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung im Wandel sowie die Verankerung der Bildungsakteur*innen in gesellschaftlichen Verhältnisse, die Risiken und Ungleichheiten externalisieren. Dabei wird die kritische Reflexion der Aufklärung im Hinblick auf globale Ungleichheiten und normative Orientierungen thematisiert. Abschließend wird die Verantwortung der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche Transformationen betont, insbesondere durch die Förderung kollektiven Lernens, um den Herausforderungen der Externalisierung wirksam zu begegnen.

This essay examines the role of adult education in the context of Stephan Lessenich's externalization society. It highlights a dual perspective: the analysis of the changing social significance of continuing education and the anchoring of educational actors in social conditions that externalize risks and inequalities. In doing so, it addresses the critical reflection of the Enlightenment with regard to global inequalities and normative orientations. Finally, it emphasizes the responsibility of adult education for social transformation, in particular through the promotion of collective learning, in order to effectively address the challenges of externalization.

E-Journal Einzelbeitrag
von: Henning Pätzold, Michael Schemmann

Die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass für die Weiterbildung

aus: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung /
International Yearbook of Adult Education 2025
(9783763978960)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 47 - 59
DOI: 10.3278/178960W004

Schlagworte: Zeitdiagnose; Erwachsenenbildung; Externalisierung; Social-diagnostic perspective; Adult education; Externalization
Zitiervorschlag: Pätzold, H.; & Schemmann, M. (2025). *Die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass für die Weiterbildung*. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2025. Social-diagnostic Perspectives on Adult Education, S. 47-59. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/178960W004>

Die Externalisierungsgesellschaft als Reflexionsanlass für die Weiterbildung

HENNIG PÄTZOLD & MICHAEL SCHEMMANN

Zusammenfassung: Der Aufsatz untersucht die Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext der Externalisierungsgesellschaft nach Stephan Lessenich. Es wird die doppelte Perspektive beleuchtet: die Analyse der gesellschaftlichen Bedeutung von Weiterbildung im Wandel sowie die Verankerung der Bildungsakteur*innen in gesellschaftliche Verhältnisse, die Risiken und Ungleichheiten externalisieren. Dabei wird die kritische Reflexion der Aufklärung im Hinblick auf globale Ungleichheiten und normative Orientierungen thematisiert. Abschließend wird die Verantwortung der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche Transformationen betont, insbesondere durch die Förderung kollektiven Lernens, um den Herausforderungen der Externalisierung wirksam zu begegnen.

Schlüsselwörter: Zeitdiagnose, Erwachsenenbildung, Externalisierung

Abstract: This essay examines the role of adult education in the context of Stephan Lessenich's externalization society. It highlights a dual perspective: the analysis of the changing social significance of continuing education and the anchoring of educational actors in social conditions that externalize risks and inequalities. In doing so, it addresses the critical reflection of the Enlightenment with regard to global inequalities and normative orientations. Finally, it emphasizes the responsibility of adult education for social transformation, in particular through the promotion of collective learning, in order to effectively address the challenges of externalization.

Keywords: Social-diagnostic perspective, Adult education, Externalization

1 Einleitung

Weiterbildung und Weiterbildungsforschung können auf eine durchaus beachtliche Tradition der Auseinandersetzung mit Zeitdiagnosen zurückgreifen. Im Jahr 2001 legte Wittpoth einen Sammelband mit vielzähligen Auseinandersetzungen mit zeitdiagnostischen Perspektiven und eine Diskussion ihrer Bedeutungen für die Weiterbildung vor.

Dabei hat die Weiterbildungsforschung immer wieder einen ausdrücklich kritischen Umgang mit Gesellschaftsdiagnosen eingefordert, um dem Kurzschluss entgegenzutreten, aus Krisendiagnosen ungeprüft Anforderungen an das (Weiter-)Bil-

dungssystem abzuleiten, die jenes letztlich auf die Aufgabe der Bewältigung reduziert. Vielmehr ist es Aufgabe der Weiterbildungsforschung, sich – unter Kenntnis sozialwissenschaftlicher Diagnosen – kritisch mit gegenwärtigen Krisen auseinanderzusetzen und ihre Rolle hierin reflexiv zu bestimmen (vgl. Wittpoth 2002).

Weiterbildung lässt sich auf zwei Weisen im Zusammenhang mit Gesellschaftsdiagnosen betrachten: Einerseits bieten Gesellschaftsdiagnosen eine Analyse der Bedeutung von Weiterbildung im Kontext gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Dadurch gewinnen sie für die Weiterbildungsforschung an Relevanz, insbesondere zur Reflexion.

Andererseits vermitteln Gesellschaftsdiagnosen einen Eindruck von den gesellschaftlichen Verhältnissen und Umständen, in die Adressat:innen wie Anbieter:innen von Weiterbildung eingebettet sind. Damit stellen sie eine wichtige Grundlage für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und -programmen dar. In dieser Hinsicht sind sie also relevant für die Weiterbildungspraxis.

Diese Doppelperspektive werden wir im Folgenden in diesem Beitrag anhand der Auseinandersetzung mit Stephan Lessenichs Externalisierungsgesellschaft erläutern.

Die zentrale Frage des Beitrages lautet daher, wie sich Weiterbildungsforschung und -praxis zur Gesellschaftsdiagnose der Externalisierungsgesellschaft verhält bzw. in Beziehung setzen lässt. Wir werden im Folgenden so verfahren, dass zunächst die Grundideen der Gesellschaftsdiagnose kurz skizziert und insbesondere Lessenichs Aufklärungskritik herausgearbeitet (2), sodann der Beitrag der Erziehungswissenschaft und der Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen analysiert (3), Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Weiterbildung zum Umgang mit den kritisierten Verhältnissen aufgezeigt (4) und in abschließenden Überlegungen mögliche Konsequenzen diskutiert werden.

2 Eckpunkte der Argumentation und zentrale Begriffe

Bei der Kennzeichnung wesentlicher Eckpunkte der Argumentation ist zunächst herauszustellen, dass Lessenich die Externalisierungsgesellschaft nicht als Gesellschafts- oder Zeitdiagnose wie etwa die Risikogesellschaft von Beck (1986) bezeichnet. Vielmehr begreift er sie als übergeordneten Begriff oder ‚Gattungsbegriff‘. Zudem ist wichtig zu betonen, dass Lessenich sämtliche kapitalistische Gesellschaften oder Gesellschaften, die von der kapitalistischen Produktionsweise bestimmt sind, als Externalisierungsgesellschaften bezeichnet:

„Sie müssen zwangsläufig, ja geradezu zwanghaft externalisieren, um ihre Produktionsweise dauerhaft aufrecht und auf stetig erweiterter Stufe reproduzieren zu können“ (Lessenich 2020, S. 119).

In diesem Sinne versteht Lessenich kapitalistische Gesellschaften als Externalisierungsgesellschaften, die jedoch im historischen Verlauf ihre Gestalt wechseln und bei denen sich auch Funktionsmechanismen bzw. globale Konstellationen ändern (vgl. Lessenich 2016, S. 26).

Im Kern fasst Lessenich mit dem Begriff der Externalisierung die Auslagerung von negativen Folgen des kapitalistischen Wirtschaftens auf ärmere Weltregionen. Demnach lagerten die hochindustrialisierten Gesellschaften der Welt die nachteiligen Effekte ihres Handelns auf die weniger entwickelten Staaten aus:

„Damit ist die Externalisierung im engeren und eigentlichen Sinne angesprochen: Das intensive Bemühen, die Kollateralschäden und Folgekosten kapitalistischer Ausbeutungsbeziehungen so weit wie möglich in den externen Wirtschafts- und Sozialräumen zu belassen bzw. diese dorthin zu transferieren“ (Lessenich 2020, S. 121).

Neben den ökonomischen Kosten etwa mit Blick auf krisenanfällige Spezialisierungen der Ökonomien in peripheren Staaten weist Lessenich auch auf die ökologischen Kosten, die sozialen Kosten etwa durch Ausbeutung der Arbeitskräfte in den peripheren Ökonomien sowie auf die politischen und rechtlichen Kosten hin. Alle diese Kosten müssten eben nicht von den Externalisierungsgesellschaften getragen werden (vgl. Lessenich 2020, S. 121).

Als weitere zentrale Eckpunkte der Argumentation sind die Begriffe Macht, Ausbeutung und Habitus zur Kennzeichnung der Externalisierungsgesellschaft zu berücksichtigen (vgl. Lessenich 2016, S. 52).

In der globalen Gesellschaft ist eine strukturelle Machtasymmetrie konstituierend für die Externalisierung. Für Lessenich ist die Betrachtung von Ungleichheiten innerhalb eines Nationalstaates immer auch eingebettet in einen globalen Zusammenhang zu sehen (vgl. Lessenich 2016, S. 53).

Über die Verwendung des Begriffspaares Zentrum und Peripherie wird die gegenseitige Bedingtheit der Ungleichheitsdimensionen deutlich, d. h. Reichtum bedingt Armut.

„In der Geschichte des europäischen Kapitalismus ist es den Zentrumsökonomien gelungen, an ihren Peripherien entsprechende Positionen der Verletzbarkeit und damit der Ausbeutbarkeit, wo nicht ohnehin schon a priori gegeben, selbst aktiv herzustellen: zunächst in der klassischen, gewaltsamen Variante der Etablierung von kolonialen Herrschaftsbeziehungen und auf unfreier Arbeit beruhenden extraktivistischen Ökonomien, sodann in der modernen, rechtsförmigen Gestalt des ungleichen ökonomischen und ökologischen Tauschs im Rahmen asymmetrischer globaler Arbeits-, Produktions- und Handelsregime“ (Lessenich 2020, S. 120).

Den zweiten Begriff der Ausbeutung löst Lessenich aus der Engführung der Ausbeutungstheorie nach Marx heraus und erweitert ihn wie folgt:

„Ausbeutung findet demnach immer statt, wenn Menschen über eine Ressource verfügen bzw. über diese in einer Weise verfügen können, die sie dazu befähigt, andere Menschen zur Produktion eines Mehrwerts zu bringen, von dessen Genuss die Produzierenden selbst wiederum ganz oder teilweise ausgeschlossen bleiben“ (Lessenich 2016, S. 58). Dabei ist die Vorteilsnahme nicht nur im Sinne des Vorentaltens von Lohn für die Arbeiter*innen zu sehen, sondern in sämtlichen Formen der Vorteilsnahme in sozialen Beziehungen: „... als Ausbeutung von Bodenschätzen anderer Länder, des Wissens anderer Kulturen, von Zwangslagen anderer Menschen“ (Lessenich 2016, S. 58).

Eng verbunden mit Ausbeutung ist der Begriff der Schließung. Dieser Mechanismus erlaubt, den Gruppenmitgliedern eine bestimmte Ressource zu reservieren und andere davon auszuschließen. „Ausbeutung und soziale Schließung stellen gemeinsam den modus operandi der Externalisierungsgesellschaft dar“ (Lessenich 2016, S. 59).

Schließlich knüpft Lessenich an Bourdieus Begriff des Habitus‘ an. Gleichwohl überträgt er das von Bourdieu eher in einem binnengesellschaftlichen Zusammenhang gedachte Konzept in einen globalen Rahmen. Entsprechend prägt er den Begriff des Externalisierungshabitus‘ verstanden als „... einer von Individuen wie von Kollektiven – Statusgruppen und Sozialmilieus, Nationalgemeinschaften und letztlich ganzen Weltregionen – habituell vollzogenen Praxis der Auslagerung der Kosten ihrer Lebensweise auf Dritte und der gleichzeitigen Ausblendung ebendieses Strukturzusammenhangs aus ihrer alltäglichen Lebensführung“ (Lessenich 2016, S. 61–62).

Krisenhaft erscheint die Gegenwart unter der Diagnose Lessenichs insofern, als die Konsequenzen der Externalisierung im Norden nun immer stärker sichtbar werden und sich nicht mehr umstandslos externalisieren lassen. So sei die Wahrscheinlichkeit von Rückkopplungseffekten und des Zurückschlagens auf die Verursacher deutlich gestiegen (vgl. Lessenich 2016, S. 27). Als ein Beispiel gilt Lessenich die Fluchtmigration nach Europa.

Lessenich verhält sich auch ausgesprochen kritisch zur Aufklärung, indem er sie darauf hin befragt, ob sie historisch und vor allem ideell an der Ausformung einer Externalisierungsgesellschaft mitgewirkt hat. Für die Erwachsenenpädagogik ist diese Frage besonders relevant, insofern sie die Ideen der Aufklärung nicht selten als einen normativen Reflexionshorizont verwendet (vgl. z. B. Tietgens 2018, S. 22 f; Olbrich 2001, S. 28 f; Arnold 2006, S. 9 ff; Faulstich 2011; Gieseke 2019, S. 21). Zwar ist diese Positionierung nicht immer unkritisch. So setzt sich Faulstich (2011, S. 112 ff, vgl. hierzu auch Breitenstein 2023, 2024) ausführlich mit dem Rassismus des 18. Jahrhunderts auseinander, der im Zusammenhang mit der Ausbeutung von Sklaven als Teil des Wirtschaftssystems steht und der schon bei Vordenkern der Aufklärung zum Teil Unterstützung fand. Bereits im 17. Jahrhundert rechtfertigte beispielsweise John Locke die Landnahme durch Siedler*innen in Nordamerika damit, dass Indigenen das Land nicht in einer angemessenen (das heißt u. a. sesshaften) Weise nutzen würden (vgl. Graneß 2023, S. 230).

Die zentrale Bezugsfigur der Aufklärung in der Pädagogik im Allgemeinen und der Erwachsenenpädagogik im Besonderen ist sicher Immanuel Kant. Auch wenn die pädagogische Auseinandersetzung mit Kant – wie auch die mit anderen Klassiker*innen – in der jüngeren Vergangenheit nachgelassen hat, finden zumindest Ereignisse wie Kants 300ster Geburtstag auch in der Fachliteratur Widerhall (vgl. Fuchs et al. 2024).

Lessenich bezieht sich auf Kant, indem er hinterfragt, inwiefern in aufgeklärten Gesellschaften dem kategorischen Imperativ entsprochen würde. Letztlich argumentiert er, dass dies gar nicht möglich sei. Die Maximen des eigenen Handelns können allenfalls Grundlage für eine partikulare Gesetzgebung sein, die in der Peripherie

nicht gelten darf, denn „das Externalisierungsleben steht und fällt mit seiner Exklusivität“ (Lessenich 2018, S. 80). Die kritische Kant-Lektüre identifiziert einen dazu passenden „Widerspruch zwischen dem ‚Universalismus‘, ohne den sich das Konzept der Menschenrechte und der unverlierbaren Würde des Menschen nicht denken lässt, und dem Partikularismus, wie er rassifizierenden, kulturalistischen und zivilisatorischen Differenzierungen sowie Hierarchisierungen zugrunde liegt“ (Breitenstein 2024, S. 27). An Beispielen wie dem von Locke lässt sich zeigen, dass etwa die Vorstellung allgemeiner Menschenrechte durch obskure Argumente wie vermeintliche Rasseneigenschaften oder bevorzugte Formen der Landbewirtschaftung relativiert wird.

Möchte also die Erwachsenenpädagogik sich auf die Aufklärung als Ressource (z. B. als normative Orientierung, Quelle von Werten und Begründungsfiguren o. Ä.) beziehen, so muss sie im Lichte der Externalisierungsdiagnose im Blick haben, dass Aufklärung – bei allen konstruktiven und weiterführenden Impulsen, die von ihr ausgegangen sind – auch eine Verbindung mit der Herstellung einer Weltordnung hat, deren externalisierungsbedingten Probleme aktuell in besonderer Weise sichtbar werden und den wesentlichen normativen Vorstellungen der Aufklärung zutiefst widersprechen.

3 Beitrag der Erziehungswissenschaft und Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen

Zur Analyse des Beitrags der Erziehungswissenschaft und Weiterbildung zu den kritisierten Verhältnissen gilt es zunächst an Lessenichs Überlegungen zu Ungleichheiten innerhalb eines Nationalstaates anzuknüpfen, die immer auch eingebettet in einen globalen Zusammenhang seien (vgl. Lessenich 2016, S. 53). Lessenich verwendet hierzu das Begriffspaar Zentrum und Peripherie. In Erweiterung seiner Überlegungen greifen wir auf Johan Galtungs Theorie des strukturellen Imperialismus zurück (vgl. Galtung 1973). Dabei kennzeichnet Galtung eine Herrschaftsform, die sich nicht nur durch direkte politische oder militärische Machtausübung absichert, sondern sich auch durch strukturelle Ungleichgewichte in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft manifestiert. Galtung geht ebenfalls von einer Zentrum-Peripherie-Struktur auf nationalstaatlicher Ebene aus. Allerdings sieht er darüber hinaus noch eine Zentrum-Peripherie Struktur in den jeweiligen Staaten des Zentrums und der Peripherie, zwischen denen zweifelsfrei Interessendisharmonie besteht. So unterscheidet Galtung also ein Zentrum des Zentrums und ein Zentrum der Peripherie sowie eine Peripherie des Zentrums und eine Peripherie der Peripherie (vgl. Galtung 1973).

Analytisch interessant wird nun die Bestimmung der Interessenkonstellationen, denn Galtung konstatiert, dass zwischen dem Zentrum des Zentrums und dem Zentrum der Peripherie Interessenharmonie, während zwischen der Peripherie des Zentrums und der Peripherie der Peripherie ein Interessenkonflikt bestehe.

In diesem Modell lässt sich nun der Beitrag der Erziehungswissenschaft und der Weiterbildung näher analysieren. So lässt sich etwa die These formulieren, dass die

Tatsache, dass Eliten der Peripherie ihre Kinder an Schulen und vor allem Hochschulen und Universitäten der Zentrums-Staaten schicken, dazu beträgt, dass die Interessenharmonie zwischen Zentren des Zentrums und Zentren der Peripherie erhalten bleibt oder sogar stabilisiert wird. Ähnliches ließe sich für innerbetriebliche Weiterbildungsprogramme von global agierenden Konzernen analysieren. Aber auch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung mit internationalem oder globalen Adressat*innenkreis lassen sich so analysieren.

4 Beitrag der Erwachsenenpädagogik im Umgang mit den kritisierten Verhältnissen

Inwiefern, so ist nun zu fragen, betrifft aber die allgemeine Externalisierungsthese konkret die Erwachsenenpädagogik? Findet hier die beschriebene Externalisierung in gleicher Weise statt? Und ergeben sich daraus spezifische Anforderungen an erwachsenenpädagogisches Handeln – einschließlich der Möglichkeit, Externalisierungseffekte auch zu begrenzen? Diese Fragen sollen im Folgenden in vier Richtungen untersucht werden. Zunächst geht es um eine Einschätzung des Ausmaßes der Externalisierung im Bildungssystem sowie um die Frage, was innerhalb des Bildungssystems externalisiert wird, dann um mögliche Beiträge der Erwachsenenpädagogik bei der Transformation der Externalisierungsgesellschaft und schließlich um die These der Unausweichlichkeit der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit Externalisierung.

Vergleichsweise geringere Externalisierungstendenz im Bildungssystem

Auch innerhalb der Erwachsenenpädagogik lassen sich leicht Strukturen der Externalisierung nachweisen. So nutzt sie vielfach Produkte, die unter kritikwürdigen Bedingungen hergestellt werden (beispielhaft hierfür sind die in der Vergangenheit in großem Umfang beschafften digitalen Geräte wie z. B. Smartboards). Kritisch zu hinterfragen ist auch, ob und in welchem Umfang der Zu- und Abfluss von Bildungsdienstleistungen (oder deren Trägern, z. B. Dozent:innen) ungerecht verteilt und womöglich Teil eines „braindrains“ ist. Aber es ist auch zu beobachten, dass innerhalb des Bildungssystems bestimmte Externalisierungseffekte schwächer ausgeprägt sind, als in anderen Teilen der Gesellschaft. Das bedeutet (auch bezogen auf die folgende Argumentation) nicht, dass das Bildungssystem gerecht wäre oder dass hier keine derartigen Effekte erkennbar wären; es soll lediglich betrachtet werden, ob sie hier zumindest teilweise schwächer ausgeprägt sind und was für Konsequenzen daraus gezogen werden können. So gibt es in vielen Bereichen der Sozialpolitik heftige Diskussionen darüber, in welchem Umfang Menschen mit Migrationshintergrund Zugang zu den gleichen Leistungen haben sollen, wie Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. Lessenich 2018, S. 149). Im Kontext von frühkindlicher und schulischer Bildung erscheint das Recht auf Zugang demgegenüber vergleichsweise weniger umstritten. In der Erwachsenenbildung zeigt sich ein gemischtes Bild. Auf der einen Seite ist sie im

Kontext von Migration mit hohen Erwartungen konfrontiert, auf der anderen Seite erreicht sie jenseits des Kontexts von Integrationskursen Menschen mit Migrationshintergrund deutlich unterdurchschnittlich. So ist der Abstand zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bei der Weiterbildungsteilnahme seit 2018 deutlich gewachsen und beträgt 2022 bei Menschen mit Migrationshintergrund in erster Generation 19 Prozentpunkte (vgl. BMBF 2024, S. 38). Gleichzeitig spielt Weiterbildung eine große Rolle beim Umgang mit Migration, zumindest insofern diese sich unmittelbar in erhöhten Teilnahmen an Integrationskursen (sowohl verpflichtet als auch freiwillig) niederschlagen (vgl. BAMF 2025, S. 4f). Hier ist zu fragen, inwiefern Weiterbildung als Angebot sich auf alle Teile der Gesellschaft bezieht oder für Menschen mit Migrationshintergrund (auch) als Normalisierungsmaßnahme konzipiert wird (vgl. Heinemann und Vogt 2021). Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die grundsätzliche Möglichkeit, an Bildung und Weiterbildung teilzuhaben nicht im gleichen Maße infrage gestellt wird, wie beispielsweise die Möglichkeit zur Teilhabe an finanziellen Transferleistungen.

Was externalisieren Bildungsprozesse?

Eine bei Lessenich nicht angedeutete, pädagogisch aber ebenfalls relevante Frage ist die, was für Aspekte eines Lernprozesses innerhalb von Bildungsmaßnahmen externalisiert werden. Gibt es, pointiert gefragt, beispielsweise eine Externalisierung von Risiken, Misserfolgen oder Kränkungen? Hierzu gibt es eine breite Diskussionstradition, etwa in der soziologischen und sozialpädagogischen Auseinandersetzung mit Stigmatisierung und Etikettierung, die auch im erwachsenenpädagogischen Konzept der Zielgruppenorientierung Niederschlag gefunden hat (vgl. Iller 2018). Konkret hat beispielsweise Grotlüschen herausgearbeitet, inwiefern innerhalb eines eigentlich nicht unplausiblen Narratifs von Weiterbildung und Beschäftigungsfähigkeit die Verantwortung dafür, die Voraussetzungen für die Möglichkeit der Teilnahme an Weiterbildung zu schaffen, externalisiert wird. Dabei kann es durchaus unmöglich sein, dieser Verantwortung gerecht zu werden. So hat ein alleinerziehender Elternteil unter Umständen keine Chance, durch Weiterbildungsteilnahme die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu steigern, weil er sonst vor einem unlösbaren Betreuungsproblem steht (vgl. Grotlüschen 2008, S. 100) und natürlich gibt es auch beispielsweise hinsichtlich des Wohnorts oder des sozialen Kapitals wesentliche Unterschiede bei den Teilnahmevoraussetzungen (vgl. Wittpoth 2018, S. 1156 ff), die häufig durch einzelne Adressat*innen gar nicht beeinflussbar sind. Entsprechend kann Weiterbildung durchaus dazu beitragen, die gesellschaftliche Verantwortung für den Ausgleich ungleicher Lebenschancen zu externalisieren. Zu den damit verbundenen negativen Folgen gehören unter anderem materielle Nachteile, mitunter erhöhte gesundheitliche Risiken, Exklusionserfahrungen sowie seelisch belastende Selbst- und Fremdzuschreibung.

Bedeutung von Bildung für Transformation

Für Lessenich ist Externalisierung „weniger eine Zeitdiagnose als vielmehr eine strukturanalytische Formel“ (2018, S. 26). Sie gehört zu kapitalistischen Gesellschaftssystemen unweigerlich dazu, historisch wie gegenwärtig. Eine Zeitdiagnose ist sein Beitrag

dennoch, insofern er immer wieder deutlich macht, dass die Strukturen der Externalisierungsgesellschaft nicht nur ungerecht sind, sondern auch für diejenigen, die externalisieren, an ihre Grenzen kommen (vgl. auch Žižek 2017). Sollen chaotische und potenziell katastrophale Folgen abgewendet werden, so kann das nicht durch bloße Anpassungen innerhalb des Rahmens einer spätkapitalistischen Wirtschaftsordnung gelingen. Wenn andererseits tatsächlich eine „große Transformation“ (Polanyi, zit. n. WBGU 2011) erwartet wird, so wird Bildung hierbei eine große Rolle spielen. Das Bildungssystem ist damit in einer kaum zu überschätzenden Weise adressiert, insofern es hier um gesellschaftsweite transformative Lernprozesse geht, für die entsprechende Räume bereitstehen müssen. Ähnlich wie bei gesellschaftlichen Transformationen der Vergangenheit sind der Planbarkeit solcher Prozesse Grenzen gesetzt. Es wird also für die Erwachsenenbildungsforschung auch in hohem Maße darum gehen, welche Formen der transformativen Bildung (und welche Widerstände) sich individuell und kollektiv herausbilden. Natürlich ist damit auch die Frage verbunden, welche Beiträge hierzu aus dem System der Erwachsenenbildung kommen können (das in Fragen gesellschaftlicher Transformation oft übersehen wird, vgl. Orlović Lovren und Popović 2018). Aber es ist auch absehbar, dass hier, wie auch in anderen Umbruchzeiten und gesellschaftlichen Funktionssystemen (vgl. Heinze 2022, S. 60), neue Formen der Erwachsenenbildung emergieren werden, die sich parallel, komplementär oder auch in Konkurrenz zu Bestehendem positionieren werden.

Unausweichlichkeit der Aufgabe

Erwartungsgemäß ist die Frage, inwiefern ein Systemwechsel in Form einer umfassenden Transformation (einschließlich des Wechsels grundlegender Paradigmen einer konkurrenzökonomischen Weltwirtschaft) tatsächlich unausweichlich ist, diskussionswürdig (vgl. Heinze 2022, S. 61). Für Lessenich sind, wie dargestellt, die Externalisierungsprobleme untrennbar mit einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung verbunden und treten dabei als Begleiterscheinungen auf. Auch wenn man dieser Einschätzung nicht vollständig zustimmt, besteht ein weitgehender Konsens dahingehend, dass der Umgang mit globalen Herausforderungen umfassende gesellschaftliche Transformationen erfordert. Dabei stellt sich nicht die Frage, ob diese Veränderungen erfolgen, sondern allenfalls, ob sie produktiv gestaltet werden oder einfach unkontrolliert geschehen – mit unabsehbaren meist äußerst ungerecht verteilten Folgen.

Eine Aufgabe des Bildungssystems wäre in jedem Fall, einen Beitrag zur Gestaltung einer solchen Transformation in praktischer und pragmatischer Hinsicht zu leisten. Der Erwachsenenbildung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, weil sie Akteur*innen adressiert, deren Handeln in viel größerem Maße unmittelbar auf die infrage stehenden Prozesse wirkt. Sie verfügen in der Regel über umfassendere politische, wirtschaftliche und oft auch soziale Macht, als etwa Kinder und Jugendliche.

Eine weitere Aufgabe besteht aber darin, die Möglichkeit der Alternativen herauszuarbeiten und zu vermitteln. Es geht um die gesellschaftliche Verhandlung des Unterschieds zwischen Risiko und Gefahr im Sinne „Ökologische[r] Kommunikation“ (Luhmann 1986, insb. S. 160 ff). Betrachtet man Bedrohungen wie die Folgen der Externalisierung als unausweichliche und gänzlich unbeherrschbare Gefahren, so leitet sich

daraus kein Handlungsbedarf ab: Die Dinge entwickeln sich auf die eine oder andere Weise, und Menschen können höchstens versuchen, sich individuell darauf vorzubereiten. Betrachtet man sie als Folgen gesellschaftlich gestaltbarer Entscheidungen, so wird die prinzipielle Möglichkeit alternativer Entscheidungen sichtbar. Diese auf den ersten Blick normative Frage lässt sich allerdings erwachsenenpädagogisch durch logische Erwägungen beantworten: Erwachsenenbildung gründet auf der Annahme, mit einem gesellschaftlichen Mandat einen Beitrag zu Fortbestand und Entwicklung der Gesellschaften zu leisten, in die sie eingebettet ist. Sie steht der gesellschaftlichen Veränderung also nicht neutral gegenüber. Vielmehr ist die Überzeugung, dass eine absichtsvolle Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen prinzipiell möglich und erstrebenswert ist, eine Bedingung der Möglichkeit von Erwachsenenbildung. Freilich ist damit nicht gesagt, dass die konkreten Annahmen der Externalisierungs gesellschaft in gleicher Weise logisch unabweisbar wären. Die Konsequenz dieser Überlegungen ist also sicher nicht, dass sich ein prinzipieller Auftrag für die Erwachsenenbildung ergäbe, sich mit Lessenichs Diagnose auseinanderzusetzen, wohl aber, im Einklang mit den eigenen Existenzbedingungen Angebote zu entwickeln, in denen Fragen einer krisenhaften Gegenwart als Gestaltungsfragen lernend bearbeitet werden.

5 Abschließende Überlegungen

Aus Sicht der Autoren kann Erwachsenenbildung sich gegenüber Thesen, wie sie in Lessenichs Externalisierungsgesellschaft entwickelt werden, nicht neutral verhalten. Gleichzeitig hat sie auch kein Mandat, hier eine bestimmte Position womöglich ohne ausreichende Prüfung zu übernehmen. Vielmehr muss sie auch hier Erwachsene in ihren lernenden „Suchbewegung[en]“ (vgl. Tietgens 1986) unterstützen und ihnen Räume eröffnen, sich mit einer komplexen Gegenwart produktiv auseinanderzusetzen. Dabei muss sie sich aber auch fragen, in welchem Umfang sie selbst Teil an bedrohlichen gegenwärtigen Entwicklungen hat. Sie hat also die Aufgabe, ihre eigene Rolle in einer krisenhaften Gegenwart umfassend zu beobachten, zu reflektieren und daraus Konsequenzen zu ziehen. Die können von Fragen der angemessenen Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund über solche der allgemeinen Programmgestaltung bis zu solchen des Managements von Einrichtungen reichen. Hierbei kann sie auf ein elaboriertes theoretisches und empirisches Arsenal (etwa aus der Programm forschung, der Teilnahmeforschung, dem quantitativen Weiterbildungsmonitoring oder der Governance-Forschung, um nur einige zu nennen) zurückgreifen.

Als gesellschaftliches Funktionssystem, das in herausgehobener Weise mit Fragen der Transformation vertraut ist (nicht zuletzt ist der Begriff Transformation selbst im Kontext von Lernen und Bildung als Fachbegriff sehr gut ausgeschärft, vgl. Grotlüschen und Pätzold 2021, S. 78 ff) hat sie aber auch eine besondere Verantwortung, Beiträge zu einer konstruktiven und gerechteren gesellschaftlichen Transformation zu leisten. Dabei treten gegenwärtig immer deutlicher Herausforderungen in den Vordergrund, die große Kollektive oder gar die gesamte Menschheit betreffen. Es scheint

mehr als fraglich, ob die vorherrschende Fokussierung auf individuelles Lernen hier ausreichend ist. Schäffter kritisierte in diesem Zusammenhang bereits 2010 den „methodischen Individualismus“ (2010, S. 297), der „Transformationsprozesse im Selbst- und Weltverhältnis von sozialen Gruppen, Familien und Organisationen nicht lerntheoretisch zu rekonstruieren“ (ebd.) vermöge. Die Erwachsenenpädagogik steht somit vor der Aufgabe, die Forschungsbemühungen verstärkt auf die Entwicklung lernender Kollektive auszurichten. Eine Richtung hierzu hat möglicherweise ungewollt schon Gregory Bateson vor 60 Jahren angedeutet. In seinem viel zitierten Aufsatz über die „Logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“ (Bateson 1985, S. 362–399) spricht er spekulativ von einer vierten logischen Stufe des Lernens, in der sehr grundlegende individuelle Bedingungen des Lernens verändert werden. Bateson selbst vermutet, diese Lernform käme „bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor“ (ebd., S. 379) und verweist ihre Möglichkeit in den Bereich der stammesgeschichtlichen Entwicklung. Möglicherweise wird hier die Bedeutung von Kollektiven als Rahmen für die Herausbildung und Veränderung individuellen Denkens unterschätzt, sodass genau hier Möglichkeiten bestehen, im Wege kollektiven Lernens auch individuelle Lernbedingungen und -möglichkeiten umfassend zu beeinflussen. Falls die Herausforderungen einer Externalisierungsgesellschaft oder anderer zeitgemäßer (globaler) Krisendiagnosen lernend bewältigt werden sollen, ist es jedenfalls kaum vorstellbar, wie dies ohne die unmittelbare Adressierung von Kollektiven möglich sein sollte.

Literatur

- Arnold, R. (2006). Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2024. BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2024-integrationskursgeschaefsstatistik-gesamt_bund.pdf.
- Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BMBF (2024). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Berlin.
- Breitenstein, P. H. (2023). Zwischen Vernunftkritik und Völkerschau. Kants Überlegungen zu Begriff und Theorie der Rasse und der Umgang mit ihnen im philosophischen Fachdiskurs. In K. Porges (Hrsg.), Den Begriff „Rasse“ überwinden. Die „Jenaer Erklärung“ in der (Hoch-)Schulbildung. (S. 100–122). Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.35468/6008–04
- Breitenstein, P. M. (2024). Weil es die „Pflicht der Achtung“ verbietet. Zur Diskussion rassistischer Äußerungen in Schriften Kants. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 46(1), S. 22–31.

- Choudhury, P., Ganguli, I., & Gaulé, P. (2023). Top Talent, Elite Colleges, and Migration: Evidence from the Indian Institutes of Technology (Working Paper No. 31308). National Bureau of Economic Research. doi: 10.3386/w31308
- Faulstich, P. (2011). Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, T., Mikhail, T., Ode, E. (2024). Kant und Pädagogik: Aktuelle Beiträge zum 300. Geburtstag. *Pädagogische Rundschau*, 78(1), 3–5.
- Galtung, J. (1973). Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In J. Galtung (Hrsg.), *Imperialismus und strukturelle Gewalt: Analysen über abhängige Reproduktion* (S. 29–104). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2019). Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen. Emotionen als Einflussgrößen auf Bildung und Lernen – auch im Erwachsenenalter. *Forum Erwachsenenbildung*, 52 (2), S. 21–25.
- Graneß, A. (2023). Sklaverei und Philosophiegeschichtsschreibung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 71(2), S. 226–250.
- Grotlüschen, A. (2008). Verantwortung und Verantwortungsabwehr bei der Zusammenarbeit mit bildungsfernen Schichten. In: H. Pätzold (Hrsg.), *Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (95–112). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Grotlüschen, A., Pätzold, H. (2021). Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv. doi: 10.36198/978383556222
- Heinemann, A., Vogt, L. (2021). Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung. *Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung* (44), 13–28.
- Heinze, R. G. (2022). Change by Design or Change by Disaster: Welche Transformation zeichnet sich ab? In M. Wannöffel, Y. Gensterblum (Hrsg.), *Wirtschaft, Arbeit und Leben mit und nach der Corona-Krise* (S. 55–72). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. doi: /10.5771/9783748927730-55
- Iller, Carola (2018): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: R. Tippelt, B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 845–860). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19981-8_36
- Lang-Wojtasik, G., & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2019). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 251–270). Wiesbaden: Springer.
- Lessenich, S. (2016). Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Berlin.
- Lessenich, S. (2018). Neben uns die Sintflut. Wie wir auf Kosten anderer leben. München: Piper.
- Lessenich, S. (2020). Doppelmoral hält besser: Die Politik mit der Solidarität in der Externalisierungsgesellschaft. *Berliner Journal für Soziologie*, 30, S. 113–130.
- Luhmann, N. (1986). Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Meyer-Drawe, K. (1986). Das Risiko des Lernens. *Friedrich Jahreshefte*, (IV), 138–141.
- Ngubia Kesse, E. (2023). Decolonizing the University. A BIPOC Compass for Navigating Racism in White Academic Spaces. In Y. Akbaba, A. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaften dekolonialisieren: Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 209–223). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Oelkers, J. (2004). Aufklärung. In D. Benner, J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 75–105). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Olbrich, J. (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Orlović Lovren, V., & Popović, K. (2018). Lifelong Learning for Sustainable Development – Is Adult Education Left Behind? In W. Leal Filho, M. Mifsud, P. Pace (Hrsg.), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (S. 1–17). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-63534-7_1
- Schäffter, O. (2010). Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In K. Dollhausen, T. C. Feld, W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 293–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., Getzin, S. (2022). Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development. *Frontiers in Education*, 7, 787490. doi: 10.3389/feduc.2022.787490
- Tietgens, H. (1986). Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 19–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Wengrow, D., Graeber, D. (2022). Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wieland, U. (2024). Willkommenskultur in Krisenzeiten: Wahrnehmungen und Einstellungen der Bevölkerung zu Migration und Integration in Deutschland. Göttersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: 10.11586/2024022
- WBGU (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin
- Wittpoth, J. (2001). Zeitdiagnose nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (S. 155–178). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wittpoth, J. (2002). Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 247–261). Opladen: Leske und Budrich.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19979-5_56

Žižek, S. (2017). Der neue Klassenkampf: die wahren Gründe für Flucht und Terror. Berlin: Ullstein.

Autoren

Prof. Dr. Henning Pätzold ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz. Sein Forschungsschwerpunkt ist organisationales und kollektives Lernen, welches in unterschiedlichen Kontexten (z. B. Systemdenken, Nachhaltigkeit, Digitalisierung) zum Gegenstand wird.

Kontakt

Prof. Dr. Henning Pätzold
Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt
Forschung und Entwicklung in Organisationen
Universität Koblenz
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
paetzold@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Michael Schemmann ist Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Strukturforschung in der Weiterbildung, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung sowie die international vergleichende Weiterbildungsforschung.

Kontakt

Prof. Dr. Michael Schemmann
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
michael.schemmann@uni-koeln.de