

Ortfried Schäßter

Selbstorganisiertes Lernen - eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung

1. Einleitung

Sozialwissenschaftliche Begriffe beziehen ihre Produktivität selten aus eindeutiger Bestimmbarkeit, sondern in der Regel aus einem breiten semantischen Hof - also aus ihrer Bedeutungsfülle. Sie können erst dann zum „Schlüsselbegriff“ reussieren, wenn sie diskursive Möglichkeiten zur „Bestimmung von Unbestimmtheit“ bieten. Besonders gilt dies für komplexe Problemzusammenhänge „im Ausgang aus der Moderne“ (Gamm 1994, Schäßter 2001b). Eine derartige integrative Wirkung geht fraglos von dem Begriff „Selbstorganisation“ aus. Im Sinne eines disziplinübergreifenden Schlüsselbegriffs läßt er sich, ohne im Kern seinen Sinn zu verlieren, in unterschiedlicher Konnotation benutzen und bietet hierdurch vielfältige Anschlußmöglichkeiten im Fachdiskurs. Er erhält je nach Verwendungsbereich eine spezifische Akzentuierung - gleichzeitig bietet er die Möglichkeit zur Verschränkung bislang segmentierter, gegenseitig abgeschotteter Diskurse in der Weiterbildung. (vgl. Schäßter 1998) Diese Verknüpfungsleistung ist einerseits diskursfördernd und möglicherweise sogar disziplinverstärkend; andererseits besteht jedoch die Gefahr einer Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Sinndifferenzen jeweils mitbedacht werden müssen.

Bei den folgenden Überlegungen geht es daher um notwendige Differenzierungen. Vor dem Hintergrund einer sich in Konturen abzeichnenden Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen (Schäßter 2001a) soll einerseits herausgearbeitet werden, daß Prozesse der Selbstorganisation nicht gegen die bestehenden Institutionalformen gerichtet sind, sondern eine notwendige und an die vorangehenden logisch anschließende Strukturvariante gesellschaftlicher Institutionalisierung darstellt. Um es auf eine Formel zu bringen: es geht um reflexive Mechanismen bei der Organisation von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Auf einen zweiten Aspekt wird man im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse von Weiterbildungsorganisation aufmerksam: das „Prinzip: Selbstorganisation“ wird in sehr unterschiedlichen Praxiskontexten des Weiterbildungssystem relevant und dabei auf je äußerst

differenten Weise respezifiziert. Die Herausforderung, mit der sich gegenwärtig die Weiterbildungspraxis konfrontiert sieht, erweist sich daher äußerst vielschichtig. An dieser Stelle läßt sich bereits die Beobachtung vorwegnehmen, daß Selbstorganisation keinesfalls gleichzeitig und gleichermaßen auf allen organisationalen Handlungs- und Entscheidungsebenen Platz greift, sondern daß sich hier notwendigerweise „Konfigurationen“ und Mischungsverhältnisse herausbilden. Hierfür werden in dem folgenden Beitrag Gesichtspunkte für eine erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse entwickelt. Folgenreich scheint dabei die Erkenntnis zu sein, daß „Selbstorganisation“ je nach institutionellem Kontext unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Die Institutionsanalyse von Strukturveränderungen in der Weiterbildung muß daher Kriterien und Fragestellungen bieten, mit denen sich diese kontextspezifischen Variationen genauer bestimmen lassen. Erst dann wird man disparate Einzelveränderungen als Entwicklungsschritte einer fortschreitenden Institutionalisierung von Erwachsenenlernen in der späten Moderne deuten und anschließend im praktischen Handeln bewußter berücksichtigen können. Im Sinne von „reflexiver Organisationsentwicklung“ (v.Küchler/Schäffter 1997) meint dies, daß wünschbare Entwicklungen zu erkennen, mitzuvollziehen und zu fördern bzw. negative Entwicklungen durch bewußte Gegensteuerung zu hemmen sind.

2. Der Zwang zur Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft

Die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen bezieht seit je her ihre Antriebskraft und Begründung aus gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sie sensibel mit immer neuen Konzepten und Angeboten pädagogisch aufgreift, sie dadurch aber auch mit erhöhter Intensität vorantreibt. Nun läßt jedoch gerade an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur weiteren Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung festmachen. War Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt ihr in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei möglicherweise sogar (global) außer Kontrolle zu geraten droht, zusätzlich auch die Bedeutung von „Entschleunigung“ zu. Sie hat nicht mehr allein zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und

erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Weiterbildung erweitert damit ihre bisherige „Reproduktionsfunktion“ durch eine „Reflexionsfunktion“. (Schäffter 1992)

Um diese Einschätzung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, den Wandel von „Temporalstrukturen“ bei gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch nicht eine lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Das Neuartige der „Transformationsgesellschaft“ besteht vielmehr darin, daß sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert. Dies beschränkt sich keinesfalls auf die ehemaligen sozialistischen Länder, an denen die neue Qualität struktureller Transformation allerdings mit dramatischer Deutlichkeit beobachtbar wurde. Man bekommt es jedoch seit einiger Zeit in allen spätmodernen Gesellschaften mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitenden Lernens wirksam sind und auf die mit reflexiver Lernorganisation geantwortet werden muß. Strukturtheoretisch lassen sich gesellschaftliche Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz und Unbestimmtheit fassen, für die adäquate Formen von „Didaktisierung“ notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen „vollständiger Transparenz“ bei Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und „vollständige Intransparenz“ das andere. Auf diesem Kontinuum unterscheiden wir vier Modelle der Transformation (vgl. genauer Schäffter 2001a, 1.Kap.):

* Qualifizierungsmodell: „Lineare Transformation“ mit Lernorganisation als Prozeß der Konversion von einer bestimmungsfähigen defiziten Ausgangslage zu einem erstrebenswerten, ebenfalls bestimmungsfähigen Zielwert

* Aufklärungsmodell: „Zielbestimmte Transformation“ mit Lernorganisation als Prozeß der Orientierung an einem bestimmungsfähigen Vorbild, ohne daß die defizitäre Ausgangslage einer genaueren Klärung bedarf.

* Suchbewegungsmodell: „Zielgenerierende Transformation“ mit Lernorganisation als Zielfindungsprozess, der sich von einer geklärten defizitären Ausgangslage in Richtung auf einen zunächst offenen, aber schrittweise bestimmbaren „Möglichkeitsraum“ bewegt.

* Selbstvergewisserungsmodell: „Reflexive Transformation“ mit Lernorganisation als Prozeß permanenter Selbstvergewisserung, der sich aus einer wenig transparenten oder konsensfähigen

Ausgangslage in eine Iteration von selbstauslösenden Veränderungen bewegt, die immer aufs Neue einer reflexiven Standortbestimmung bedürfen.

<i>Ausgangslage</i>	<i>Zielwert</i>	<i>didaktisches Modell</i>
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell
		} zielbestimmte Transformation
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell
		} zielgenerierende Transformation

Tabelle: Transformationsmuster und adäquate Institutionalförmungen des Erwachsenenlernens

Das neben den klassischen Anforderungen zielbestimmter Transformation gleichzeitige Auftreten zielgenerierender Veränderungsprozesse in der Transformationsgesellschaft ruft einen deutlichen Bedarf an „reflexiven Mechanismen“ (Schäffter 1992) in der didaktischen Organisation hervor. Das „Prinzip Selbstorganisation“ stellt in diesem Verständnis eine bildungspolitisch programmatische Anforderung dar, die zur Erarbeitung innovativer Bildungskonzeptionen im Rahmen zieloffener und zielgenerierender Strukturmuster gesellschaftlichen Wandels auffordert. Die Probleme, mit denen es Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft zu tun bekommt, lassen sich jedoch nicht allein dadurch bewältigen, daß man sich schlicht auf neue Funktionen umzustellen hat. Zunächst mag dies sicher eine wichtige bildungspolitische Anforderung sein, an der sich z.B. die Programmqualität von Bildungsanbietern beurteilen läßt. Dennoch ist zu bedenken, daß unterschiedliche Transformationsmuster nebeneinander wirksam sind - daß man also mit einer „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Pinder) bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen je nach Handlungskontext zu rechnen hat. Voraussetzung für den adäquaten Einsatz von Selbststeuerungsverfahren in Lernprozessen ist daher eine Unterscheidungsfähigkeit zwischen den je dominanten Transformationsmustern und dem in ihnen jeweils gültigen Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung. Gegenwärtig werden

Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens ganz besonders dort erfahrbar, wo die zugrundeliegende Transformationsstruktur des Veränderungsprozesses nicht beachtet oder wo die Struktur falsch gedeutet wird. Solche Fehldeutungen führen zu *Wirkungsverlust* bislang erfolgreicher Bildungsangebote oder z.T. sogar zu ihrer *Wirkungsumkehr*. Institutionalformen, die sich an linearen oder zielbestimmten Transformationsmustern orientieren, wirken in ihrer didaktischen Organisation nicht mehr lernförderlich, wenn sie es mit Entscheidungsproblemen zu tun bekommen, die nur als subjektiver Orientierungsprozeß der Zielfindung lösbar werden. In diesem Fall hindert Instruktionsdidaktik die Menschen geradezu daran, sich mit wichtigen Veränderungen in ihrem Leben in lernender Aneignung auseinanderzusetzen. Hieraus läßt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust bestimmter Varianten institutionalisierten Lernens wie z.B. der behrenden Instruktion oder „bedarfsorientierter“ Curricula erklären. Es geht dabei weniger um erkenntnistheoretische Kontroversen, wie sie z.B. im Zusammenhang mit „konstruktivistischer Didaktik“ (Arnold/Siebert) geführt werden, sondern um Kontextangemessenheit der jeweils gewählten Institutionalform.

3. Institutionalisierung

In Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung wird gemeinhin ein alltagssprachlicher Begriff von Institution verwendet, auf den man zurückgreift, wenn auf gesellschaftspolitische Legitimierung oder auf einen fortgeschrittenen Grad an Formalisierung und Dauerhaftigkeit Bezug genommen werden soll. In dieser Begriffsverwendung von Institution wird die Differenz zum Begriff der Organisation allerdings nicht mehr recht deutlich. Gegenwärtige Theorien des Neo-Institutionalismus bemühen sich hingegen um die Rückgewinnung eines Institutionsbegriffs, mit dem der Unterschied zwischen langfristigen gesamtgesellschaftlichen Strukturierungsbewegungen einerseits und den betriebsförmigen Organisationsstrukturen auf der Ebene von Einzeleinrichtungen und Unternehmen berücksichtigt wird. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Auffassungen von Weiterbildungsinstitution begründen:

* *Weiterbildungsinstitution* im engeren Sinne bezieht sich auf Institutionalformen in ordnungspolitischen Handlungsfeldern im Sinne von Weiterbildungsträgern und ihren Verbänden, sowie auf Institutionalverbände, die in Weiterbildungsgesetzen meist „Landesorganisationen“ genannt werden. Der Begriff „Institution“ wird hier mit einer

spezifischen Organisationsvariante gleichgesetzt, nämlich mit Weiterbildungsorganisationen auf der ordnungspolitischen Ebene. Er bezieht sich hier auf einen „material“ konkretisierbaren Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen. Hier treffen wir auf die Handlungszusammenhänge, aus denen ein *administrativ-korporatistisches Verständnis von Institution* herrührt und aus denen es seinen spezifisch *ordnungspolitischen Sinn* bezieht. „Institutionalisierung“ meint hier zunächst schlicht den Aufbau, das rationale Ausgestalten und die Weiterentwicklung von Trägerverbänden und ihren Verbandstrukturen in einem rechtlichen und finanziellen Rahmen.

* Weiterbildungsinstitution in einem umfassenden Begriffsverständnis bezieht sich hingegen auf die gesellschaftsweite Gesamtstruktur *institutionalisierten Lernens von Erwachsenen* und damit auf unterschiedliche Institutionalformen der Weiterbildung. Sie findet ihren Gegenbegriff in der Differenz zum „alltagsgebundenen (informellen) Lernen“. Dieser Aspekt wird gerade im Zusammenhang mit der Anforderung an Selbststeuerung wichtiger und ist daher zu beachten. Selbstorganisation hängt im Rahmen alltagsgebundenen Lernens weitgehend von den Kontextbedingungen der Lebenswelt und den „alltagsdidaktischen Kompetenzen“ der Akteure ab. (vgl. Schäffter 1999) Es unterscheidet sich strukturell radikal von Selbstorganisation im Rahmen institutionalisierter Lernkontexte.

3.1 Institutionalisiertes Lernen

Der aus der Soziologie stammende Begriff Institution, wie er auch in den Theorieansätzen des „Neo-Institutionalismus“ Verwendung findet, beschreibt relativ verfestigte, in Routinen zugeschliffene soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln nicht nur begrenzen, sondern die vor allem als „Möglichkeitsraum“ wirken, in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln konstitutiv herausbilden können. Es geht um kollektive Prozes des „sense-making“. Institutionalisierung bezeichnet daher den Prozeß sozialer Strukturbildung, in dem sich zwischen gesellschaftlichen Akteuren eine auf Dauer gestellte „Definition“ ihrer sozialen Wirklichkeit als sozialstrukturelle Faktizität aufbaut. (Berger/Luckmann 1972) „Der Prozeß der Institutionalisierung bezeichnet damit einen Prozeß *der Objektivierung sozialen Wissens*. Institutionen objektivieren Wissens Elemente und strukturieren damit weitere Wissensmöglichkeiten, denn solches Wissen dient als Filter für

spätere Wissensaufnahme.“ (Hasse/Krücken 1996,97) Auf Erwachsenenbildung bezogen heißt dies, daß Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen als Strukturierungsprozeß in bezug auf Erwartbarkeit und selbst verstärkende Verstetigung begriffen werden muß. In bestimmten Lebenslagen oder unter spezifischen Lebensbedingungen wird damit intendiertes Lernen von Erwachsenen in bestimmter Weise erwartbar und bestimmten Kontexten zuordenbar. Anders herum erscheint nun „Nicht-Lernen“ als „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) und somit als Enttäuschung normativer Erwartungsstrukturen, bis hin zu „abweichendem Verhalten“, wenn z.B. eine Umschulung nicht akzeptiert, aber dennoch Arbeitslosenhilfe in Anspruch genommen wird. An solchen Fällen wird erkennbar, welche Varianten von Erwachsenenlernen gesellschaftlich im Sinne gefestigter Erwartungsstrukturen institutionalisiert sind.

Die oben eingeführte Frage nach den Kontextbedingungen adäquater Verfahren didaktischer Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft bezieht sich in diesem Verständnis von Institutionalisierung nun nicht allein auf das Problem, unter welchen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen Selbststeuerung gefördert werden kann, sondern auch auf die Schwierigkeit, daß in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten notwendigerweise etwas anderes unter Selbststeuerung verstanden wird. In den folgenden Überlegungen geht es daher um eine doppelte Perspektive: zum einen werden unterschiedliche Sinnkontexte als institutionelle Rahmenbedingungen herausgearbeitet, in denen Selbststeuerung eine jeweils spezifische Bedeutung erhält - zum anderen wird dabei erkennbar, daß Erfolg und Mißerfolg von Konzepten der Selbststeuerung weitgehend davon abhängen, daß die hierfür erforderlichen Kontexte in ihren organisatorischen Strukturen auch angemessen ausgestaltbar sind. Gelingende Selbststeuerung bei institutionalisiertem Lernen steht daher in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den jeweiligen strukturellen Voraussetzungen zur Selbstorganisation. Somit verbinden sich wachsende Anforderungen nach Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft mit Konzepten der Organisationsentwicklung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

3.2 Institutionsanalytische Begriffsklärung

In einem institutionentheoretischen Zusammenhang läßt sich die gegenwärtige Begriffsverwirrung im pädagogischen Diskurs um Selbstorganisation auflösen, wenn man das Prinzip Selbstorganisation auf die systemischen Handlungsebenen (1) Ordnungspolitik - (2) Organisationspolitik und (3) Didaktisches Arrangement bezieht. (vgl. genauer Schäffter 2001a)

Diese institutionelle Staffelung bietet einen mehrstufigen begrifflichen Rahmen, mit dem sich neben begrifflichen Unterscheidungen auch Konfigurationen zwischen den Handlungskontexten rekonstruieren und mit ihrer Hilfe empirisch fallbezogen beschreiben lassen.

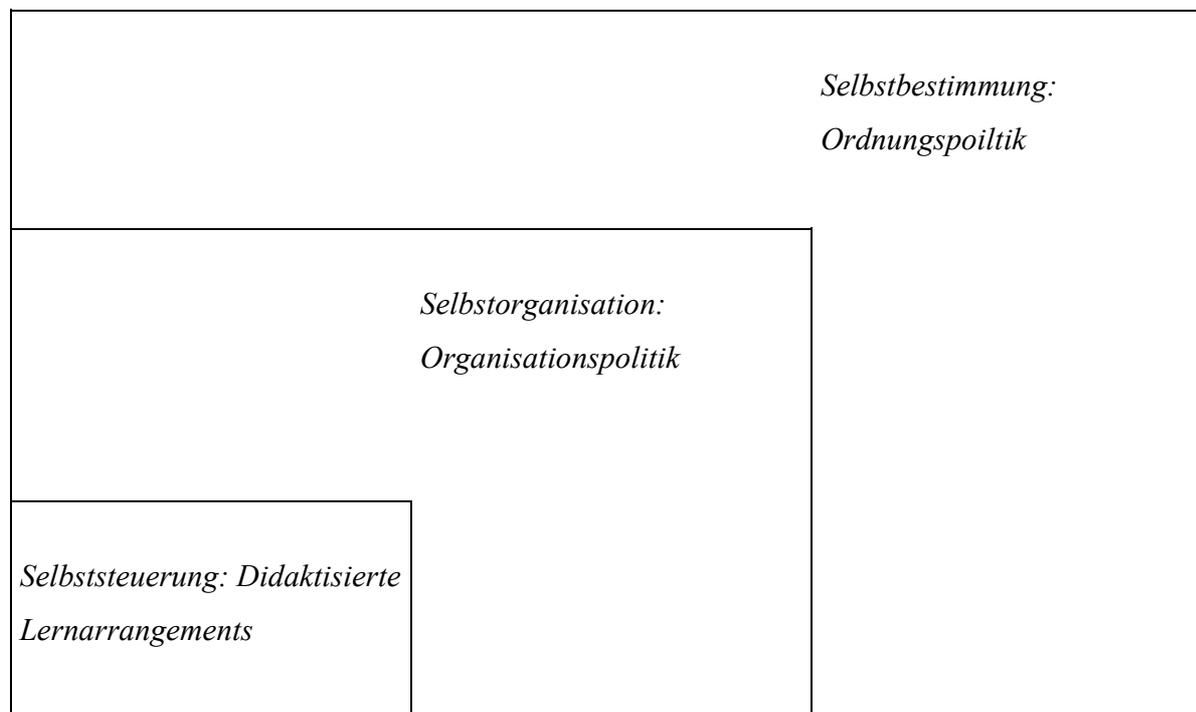


Schaubild: Institutionelles Staffelungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung

(1) Selbstbestimmung:

Selbstbestimmung wird als eine politische Kategorie verstanden. Sie findet ihren Kontext im ordnungspolitischen Funktionskreis des Weiterbildungssystems. Entschieden wird innerhalb einer Spannungslage zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen. Vor dem Hintergrund einer traditionsreichen Diskussion um „Freiwilligkeit“ als Merkmal der Erwachsenenbildung muß man in der gegenwärtigen Situation, die oben als Bedingungen einer „Transformationsgesellschaft“ charakterisiert wurden, zu einer pragmatischen Beobachtungskategorie finden. Institutionalisierte Kontexte für selbstbestimmtes Lernen werden immer dort für gegeben angenommen, wo die prinzipielle Möglichkeit (im Sinne von Optionen in einem Handlungsraum) gegeben ist, sich auch gegen Lernen entscheiden zu können. Selbstbestimmung meint hier die bewußte Wahl für oder gegen Lernen. Wo ein

institutionalisierter Kontext diese Wahlmöglichkeit nicht bietet, muß von Fremdbestimmung ausgegangen werden, selbst wenn Lernen von den Beteiligten positiv konnotiert wird. In institutionalisierten Kontexten ist bei der Institutionsanalyse darauf zu achten, auf welche Weise Entscheidungen zwischen Lernen und Nichtlernen als Möglichkeit von Selbstbestimmung strukturiert und von den Bildungsadressaten als Entscheidungskompetenz verfügbar wird. Die Entscheidung gegen Weiterbildung läßt sich neben der Deutung als „Widerstand gegen Bildung“ auch als „intelligente Lernverweigerung“ und damit als metakognitive Antwort auf eine nicht akzeptable Lernzumutung verstehen. (vgl. Schäffter 2000) Mit der ordnungspolitischen Kategorie „Selbstbestimmung“ erhält man somit eine institutionskritische Perspektive für die Analyse von Weiterbildung.

(2) Selbstorganisation

Selbstorganisation wird als Handlungskategorie verstanden. Sie findet ihren Kontext im organisationspolitischen Funktionskreis des Weiterbildungssystems, also auf der Einrichtungsebene und ihren didaktischen Handlungsebenen. Sie bezieht sich auf partizipatorische Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung von organisatorischen Rahmendingungen möglicher didaktischer Arrangements (Person, Zeit, Ort, Thema, Medien). Als strukturelle Voraussetzung ist im Rahmen einer Institutionsanalyse darauf zu achten, inwieweit die Lernenden über die didaktischen Gestaltungselemente innerhalb der institutionalisierten Handlungskontexten praktische Verfügbarkeit erlangen und wie diese Verfügbarkeit von den Lernenden als „Selbstorganisationskompetenz“ erworben werden kann. Strukturelle Verfügbarkeit kann in begrenztem oder sehr weitem Umfang beboten werden. Institutionelle Breite und der Intensitätsgrad selbstorganisierten Lernens lassen sich anhand des Modells didaktischer Handlungsebenen differenziert beschreiben, wenn zwischen Situationsdidaktik (methodisches Setting), Veranstaltungsdidaktik (konzeptionelles Design) und Aufgabenbereichsdidaktik (Programmplanungshandeln) unterschieden wird. Selbstorganisiertes Lernen wird sich demnach nur im Ausnahmefall auf didaktische Ausgestaltung situativer settings oder didaktischer Sequenzen beziehen, sondern meint in erster Linie Entscheidungen auf der Ebene des konzeptionellen Designs und der Veranstaltungsgestaltung. Insofern sich das „Selbst“ von „Selbst-Organisation“ nicht auf Individuen beschränkt, sondern sich auch auf Gruppen, Teams oder Organisationen bezieht, kann selbstorganisiertes Lernen die partizipatorische

Entwicklung und Ausgestaltung von Aufgabenbereichen oder Programmbereichen im Sinne von selbstorganisierten Lernprogrammen umfassen. In diesem kollektiven Verständnis läßt sich Selbstorganisation auf die betriebsförmige Entscheidungsebene der Weiterbildungseinrichtungen ausweiten: der Blick fällt auf selbstorganisierte Projekte und Einrichtungen, die von der Gruppe der Lernenden oder aus ihrem lebensweltlichen Milieu heraus getragen werden. An dem Umfang und Intensitätsgrad von Gestaltungselementen der Selbstorganisation lassen sich institutionelle Strukturmodelle unterscheiden und die gegenwärtigen Ausdifferenzierungen realistisch abbilden (vgl. Schaffter 1981)

(3) Selbststeuerung:

Selbststeuerung wird als Regelungskategorie verstanden, mit der spezifische Anforderungen an den Prozeßverlauf formuliert werden. Es geht bei diesem Begriff daher nicht notwendigerweise um die Erhöhung von Freiheitsgraden auf Seiten der Lernenden, sondern zunächst um die Delegation von Verantwortung. Dies kann als pädagogisches Emanzipationsangebot, aber auch als Zumutung von Seiten eines überforderten Dienstleisters erfahren werden. Ausgangslage ist jedenfalls die Einsicht, daß eine lehrerzentrierte didaktische Aussteuerung suboptimal verläuft, wenn sie es mit komplexen Lerngegenständen zu tun bekommt oder komplexe Lernergebnisse anstrebt. Selbststeuerung bezieht sich daher auf hohe „Faktorenkomplexion“ (Winnefeld) im pädagogischen Feld. Sie reagiert auf Grenzen direkter Einflußnahme auf den Prozeßverlauf innerhalb didaktischer Arrangements. Statt dessen beschränkt man sich auf ein pädagogisches Regelsystem zur internen Selbststeuerung, für die das didaktische Arrangement einen äußeren Rahmen zu bieten hat, seinerseits aber nicht zur Disposition stehen darf, wenn es den Rahmen als lernförderlicher Kontext aufrechterhalten soll. Die zu gewährleistende Kontextbedingung bezieht sich daher auf die Differenz zwischen festem Rahmen und selbststeuerungsfähigen Verlaufelementen, die der Kontrollierbarkeit durch die Lernenden (zeitliche Segmentierung, Geschwindigkeitskontrolle, Wiederholbarkeit, Entwicklungszeiten) unterliegen. Als strukturelle Voraussetzung institutionalisierter Lernarrangements, die auf selbstgesteuertes Lernen abstellen, ist im Rahmen einer Institutionsanalyse darauf zu achten, inwieweit und auf welche Weise diese Verfügbarkeit über Elemente der Verlaufsstruktur strukturell gegeben ist, bzw. wie personale „Kompetenz zur Selbststeuerung“ von den Lernenden erworben werden kann.

3.2 Konfigurationen der Kontextverknüpfung

Institutionalformen der modernen westlichen Industriegesellschaften zeichnen sich dadurch aus, daß sie im Gegensatz zu „traditionellen Gesellschaften“ oder totalitären Systemen auf direkte Verkopplungen und entsprechende „Durchgriffsmöglichkeiten“ zwischen den verschiedenen sozialen Sphären und Handlungsbereichen verzichten. Dies wird als strukturell „lockere Verkopplung“ (weak ties) oder als „schwache Kontextierung“ (low context) bezeichnet. Auch dies kann als strukturelle Antwort auf den wachsenden Bedarf an relativer Autonomie und selbstverantworteter Prozeßverläufe in der „zweiten Moderne“ verstanden werden. Erwachsenenbildung als spätes Kind der Moderne verfügte schon immer über „fluide Strukturen“ und so war lockere Kopplung für Institutionalformen der Weiterbildung seit je her kennzeichnend. Sie läßt sich an ihrer polyzentrischen Gesamtstruktur, vor allem aber an den geringen Durchgriffsmöglichkeiten zwischen ordnungspolitischen Handlungsfeldern, organisationspolitischen Entwicklungsbereichen und den einzelnen didaktisierten Lernarrangements nachweisen. (vgl. Schäffter 1987) So gibt es keine mit anderen Funktionssystemen vergleichbare eindeutige organisatorische Verknüpfungslogik, in der z.B. Fremdbestimmung mit Fremdorganisation und Fremdsteuerung verbunden würde. (wie z.B. im Rechtswesen, Militär, Gesundheitssystem) Statt dessen stellte diese Struktur eine ähnlich unrealistische Totalisierung dar, wie auch umgekehrt eine feste Kombination von Selbstbestimmung, Selbstorganisation mit Selbststeuerung.

In einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse kommt es es vielmehr darauf an, spezifische Konfigurationen struktureller Kopplung zu rekonstruieren und in ihrer jeweiligen Bedeutung zu klären. Man wird aufmerksam auf spezifische Profile zwischen externen und internen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Setzte man die verschiedenen Kontexte in Form einer Kreuztabellierung in Beziehung, so würde eine hochkomplexe Variation von Lernkontexten erkennbar, die vielfältige Mischungsverhältnisse von externen und internen Entscheidungsmöglichkeiten aufweisen. Hier ist nicht der Ort, um alle Varianten systematisch durchzuspielen und als lückenloses Analyseraster für empirische Untersuchungen vorzustellen.

Zur Illustration lassen sich statt dessen strukturelle Figurationen an vier Kombinationen verdeutlichen:

* Konfiguration: „Instrumentalisierte Selbststeuerung“

Fremdbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *fremdorganisierten*

Lernarrangements stellt ein Kontext dar, in dem *selbstgesteuertes* Lernen als didaktische Anforderung aufgestellt und kontextuell (fremdbestimmt) durchgesetzt wird. Selbststeuerung begründet sich hier als „Förderung durch Forderung“. Dies ist eine Konstellation, wie sie vor allem in betrieblichen oder arbeitsmarktpolitischen Handlungsfeldern anzutreffen sind. (vgl. als Beispiel Deitering 1995)

* Konfiguration: „Didaktische Dienstleistung“

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit fremdbestimmter didaktischer Organisation, die Möglichkeiten situativer Selbststeuerung erschließt. Selbststeuerung begründet sich hier als Individualisierung von Lernwegen innerhalb eines vorgegebenen, fremd verantworteten didaktischen Rahmens, der jedoch aus freien Stücken aufgesucht wird. Institutionalisierung dient dabei einerseits der Schaffung eines lernförderlichen Rahmens, der in seiner Feinaussteuerung jedoch der didaktischen Selbstwahl geöffnet wird.

* Konfiguration: Selbstzwang

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *selbstorganisierten*

Lernarrangements, die in ihrer Methodik den Teilnehmern jedoch ein hohes Maß an *Fremdsteuerung* zumuten. Dies ist eine Konstellation, die man (paradoxe(r)weise?) bei *selbstorganisierten* Lernbewegungen im Rahmen von Selbsthilfegruppen feststellen kann.

Selbstorganisiertes Lernen sowohl in Gruppen, wie in autodidaktischen Arrangements steht keineswegs in Widerspruch zu hoher Disziplinierung im methodischen setting. Hier handelt es sich um einen Aspekt, wie er bereits für Kontexte des Erfahrungslernens beschrieben wurde, gegenwärtig aber im Zusammenhang mit e-learning Beachtung findet.

Für das jeweilige Verständnis von Selbststeuerung von Lernprozessen ist von entscheidender Bedeutung, in welchem strukturellen Zusammenhang sie mit den übergeordneten Kontexten von Selbstorganisation und Selbstbestimmung stehen. Als zusätzlichen Gesichtspunkt gilt zu beachten, welche der Ebenen den Ausgangspunkt bildet:

* Ist es die Bemühung um Selbststeuerung des Lernens, von der die Notwendigkeit zu mehr Selbstorganisation erkennbar (und durchsetzungsbedürftig) wird?

* Oder sind es Probleme der Selbstorganisation, aus denen der Wunsch nach Einflußmöglichkeiten auf den Prozeßverlauf hervorgeht?

3.3 Institutionalformen der Selbstorganisation und Selbststeuerung

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß jede der Handlungsebenen nur im Kontext mit den beiden andern beurteilt werden kann und erst in diesem Verknüpfungsverhältnis ihr spezifisches Profil herausbildet. Je nach Dominanz einer der oben beschriebenen Transformationsmuster wird in ein besonderes Verständnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens erkennbar:

<i>Transformations-muster</i>	<i>Zielwert</i>	<i>Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen</i>
Lineare Transformation	bekannt	<i>Qualifikations-Modell:</i> Curricularisierung - Curricular strukturierte Maßnahmen - Trainingsverfahren - Instruktionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	<i>Aufklärungs-Modell:</i> Leitbild - Modell-Lernen (Modell-Versuche) - Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung - Sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zielgenerierende Transformation	unbekannt	<i>Suchbewegungs-Modell:</i> Zielfindung - Zukunftswerkstatt - Zielfindungsseminare - Lebenslauf- und Karriereplanung - biographisches Lernen
reflexive Transformation		<i>Selbstvergewisserungs-Modell:</i> Institutionalisierung von Dauerreflexion - Supervision

	unbekannt	<ul style="list-style-type: none"> - kollegiale Praxisberatung - Qualitätszirkel - Selbsthilfegruppen - lernförderliche Entwicklungsbegleitung
--	-----------	--

Tabelle: Transformationsmuster und Institutionalformen der Weiterbildung

* Im Kontext von Qualifizierungsprozessen geht es um *Selbstinstruktion*

(z.B. Leittextmethode vgl. Greif/Kurtz 1996)

Diese finden im Verständniszusammenhang einer linearen Transformation notwendigerweise unter fremdorganisierten curricular strukturierten Rahmenbedingungen statt, die auch in fremdbestimmten Lernkontexten erfolgreich durchführbar sind.

* Im Kontext von Lernprozessen der Aufklärung geht es um *Leitbildentwicklung*

(z.B. Orientierung an „best-practice“, „Modellversuche“, „Visionsarbeit“)

Selbststeuerung im Rahmen einer Orientierung an Leitbildern findet in der Regel im Sinne der oben skizzierten Konfiguration „didaktische Dienstleistung“ statt und bedarf daher als Ausgangspunkt eine selbststimmte Entscheidung für einen fremdorganisiertes didaktisches Setting, in dem das präsentierte Leitbild nachvollzogen und zur Grundlage von Orientierungslernen gemacht wird.

* Im Kontext von Suchbewegungen handelt es sich um *selbstgesteuerte Zielfindung*

(z.B. Zukunftswerkstatt; Zielfindungsseminare; Lebenslauf- und Karriereplanung, biographisches Lernen)

Auch hier wird ein didaktisches Regelsystem im Sinne der Konfiguration „didaktischer Dienstleistung“ angeboten. Selbststeuerung erhält hierbei jedoch eine radikalere Rückkopplung zu den Zielen und Inhalten des Lernprozesses, die jedoch in der fremdorganisierten didaktischen Gestaltung strukturell gewährleistet werden muß.

* Im Kontext reflexiver Transformation wird die *Organisation von Selbstvergewisserung* erforderlich. (z.B. Supervision, Qualitätszirkel, kollegiale Praxisberatung, Selbsthilfegruppen) In diesem Zusammenhang stößt man auf eine Konfiguration, bei der der konzeptionelle Rahmen in hohem Maße Elemente der Selbstorganisation aufweisen muß, während die methodische Feinsteuerung durch Professionelle im Sinne eines Grenzwächteramts innerhalb der Methodenkonzeption zu sichern ist.

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik zielgenerierender und zieloffener Transformation hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für die Lernziele und Inhalte der Teilnehmer, sondern das sich als methodisch-konzeptionelle Förderung von Selbstlernprozessen und als „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht. (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998)

Hierdurch werden externe Einflußnahmen und Strukturierungen jedoch nicht weniger, sondern verschieben sich nur in neuartige Konfigurationen zwischen Autonomie und Heteronomie. Statt Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren, geht es zunehmend mehr um ein *Initiieren - Aufbauen - Ausgestalten und Unterstützen von Entwicklungsverläufen* auf den Ebenen: - Individuum - Gruppe/Familie - Organisation und regionaler Lebensräume. Hier werden zunehmend selbstorganisierte Gestaltungselemente innerhalb einer von Lernexperten verantworteten didaktischen Organisation erforderlich.

Dies verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und ein konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. Hierfür sind auch die entsprechenden strukturellen und finanziellen Netzwerke als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen. „Marktorientierung“ bedeutet hier über Einzelveranstaltungen und Einzeleinrichtungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

4. Geltungskontexte des „Selbst“

Begriffe wie Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung finden auch deshalb spontane Zustimmung, weil in ihm offen bleibt, was eigentlich mit „Selbst“ gemeint wird. (Schäffter 1998) Vielfach wird naiv unterstellt, damit sei der einzelne Mensch oder eine individuelle Person im Blick, wobei auch in diesem Fall unklar bleibt, wer oder was dabei das „Selbst“ ist, auf das sich das freie Individuum reflexiv rückzubeziehen vermag. Schaut man sich die unterschiedlichen konzeptionellen Entwürfe an, so zeigt sich, daß das „Selbst“ einer rückbezüglichen Lernstruktur keineswegs „das selbe“ meint, sondern sich aus spezifischen Geltungskontexten heraus erklärt, in denen Lernen einen jeweils besonderen Sinn erhält.

Im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse ist daher der pragmatische Geltungsbereich des je relevanten „Selbst“ zu klären. Es ist schließlich keineswegs gleichgültig, ob sich Selbststeuerung von Prozessen auf den einzelnen Menschen als „autonomes Subjekt“, auf seine Familie als „Generationenverhältnis“, an deren Selbststeuerung er (oder sie) sich als „Angehöriger“ mitvollziehend beteiligt, auf eine Interessengruppe oder „Initiative“, deren sozialer Selbststeuerung man sich als Mitglied engagiert unterwirft oder auf die Organisation oder Institution, deren Selbststeuerungsmechanismen gegen die eigenen partikularen Interessen gerichtet sind, die aber dennoch loyal als „soziale Kosten“ mitgetragen werden müssen.

Schematisch läßt sich dieses keineswegs konfliktfreie Verhältnis zwischen unterschiedlichen Instanzen und Interessensphären der „Selbststeuerung“ in folgender Liste zusammenfassen:

<i>Sinnkontext</i>	<i>Instanz des Selbst</i>	<i>Erfahrungsebene</i>
Individuum	subjektive Identität	Autonomes Subjekt
soziale Rolle (Person)	soziale Identität (Charakter, Habitus)	Schüler/Lehrer; Therapeut/Patient
soziale Interaktion	Situationsdefinition	Ritualisierung

soziale Gruppe	Wir-Identität	Lerngruppe; Initiative, Arbeitsgruppe; Projekt
soziale Organisation	Corporate Identity	Betrieb, Verein, Verband
Kultur (Subkultur, Lebenswelt)	kulturelle Identität	Berufsstand; soziales Milieu

5. Pädagogische Organisationsentwicklung als Konsequenz

Wenn Selbststeuerung nicht zu einem Instrument institutionalisierter Fremdbestimmung geraten soll, muß es auf die „*Entwicklung des Selbst*“ gerichtet sein. Hierbei hängt es entschieden davon ab, welchem Transformationsmuster die Veränderung unterworfen ist und auf welche Dimension des Selbst sich der Steuerungsanspruch bezieht. Wenn Entwicklung im Sinne des linearen Transformationsmusters nur die Qualifizierung für eine bessere Bewältigung von extern vorgegebenen Aufgaben voraussetzt, stellt sich die Frage nach der Legitimation von Selbststeuerung auf der situativen Ebene der didaktischen Organisation. Wird dabei erkennbar, daß Selbstinstruktion schlicht nur effizienter, d.h. im Aufwand kostengünstiger ist, so wird die Forderung nach Selbstorganisation ggf. Widerstand hervorrufen. Selbststeuerung steht daher immer in der Ambivalenz zwischen externer Forderung und entwicklungsbezogener Förderung.

Aus einer berufsethischen Begründung von Erwachsenenpädagogik heraus läßt sich die Anforderung begründen, daß Selbststeuerung in einen komplementär ergänzenden Zusammenhang mit Selbstorganisation und Selbstbestimmung zu stellen ist. Selbststeuerung - gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt wird - ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können. Entwicklungsbegleitung meint daher, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern.

In Konzepten einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik stehen daher Ansätze der Selbststeuerung und die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Ausgangspunkt ist die methodische Förderung von Prozessen der Selbstreflexion und Selbststeuerung. Folgeschritte werden im Sinne von Ansätzen zur Organisationentwicklung überall dort erkennbar und als Gestaltungselemente greifbar, wo bestimmte Rahmenbedingungen als Hindernis für Prozesse der Selbststeuerung wirken. (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998; Kemper/Klein 1998)

Selbststeuerung als Ausgangspunkt und als Prinzip einer pädagogischen Entwicklungsbegleitung bezieht sich daher auf offene Strukturen der Zielfindung (Transformationsmodell Suchbewegung) und auf reflexives Lernen im Zuge einer ständigen Selbstvergewisserung und muß notwendigerweise in den *Kontext von Organisationsentwicklung* von Bildungseinrichtungen gestellt werden. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997) Selbstorganisiertes Lernen ist daher eine Herausforderung, die ein bewußteres Zusammenspiel von Kontextwissen und Relationsbewußtsein in den Praxisfeldern der Weiterbildung erzwingt. Das Prinzip der Selbstorganisation erhält seine wachsende Bedeutung aus der Notwendigkeit zu „reflexiver Institutionalisierung“ von Prozessen lebenslangen Lernens. Es ist ein funktionales Prinzip, das seine Relevanz und seine Legitimität aus seiner je besonderen Bedeutung für spezifische Kontexte erhält. Diese jedoch gilt es im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation von Modellversuchsprogrammen am empirischen Fall mit den hier skizzierten bergifflichen Instrumenten zu untersuchen.

Literatur

Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995

Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990

Berger, P./ Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1972

Deitering, F.G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995

- Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmen als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main 1994
- Greif, S./ Kurtz; H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- Hasse, R./ Krücken, G.: Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme 1996, H.1, S. 91-112
- Kemper, M./Klein, R.: Lernberatung. Gesatlung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Küchler, F. von/ Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studentexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1997
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171
- Schäffter, O.: 1992 Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle desd Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Studienbibliothek Erwaachsenenbildung, Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen. Bonn/Frankfurt am Main 1992, S. 70-93
- Schäffter, O.: Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998, H. 1, S. 134-140
- Schäffter, O.: Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. Zur Aktualität selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main 1998
- Schäffter, O.: Lernzumutungen. Die didaktische Rekonstruktion von Lernstörungen. In: DIE - Zeitschrit für Erwachsenenbildung 2000, H. 2, S. 74-87
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Gr5undlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 25, Baltmannsweiler 2001 a

Schäffter, O./Weber, Chr./Becher,M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein/ G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Baltmannsweiler 1998

v