

Ortfried Schöffter

Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens

Zwei Konzeptionalisierungen von Lernen in der Theorie sozialer Praktiken

Um das Verhältnis zwischen der Theorie sozialer Praktiken und einer ihr entsprechenden Kategorie des Lernens klären zu können, sollte man sich zunächst des kollektiven Charakters sozialer Praktiken vergewissern:

„Eine Praktik ist... weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit auch unter anderem *auch* typisierte Intentionen enthalten)“.¹

Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich *zwei Konzeptionalisierungen von Lernen* im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken unterscheiden:

- **Zum ersten** bilden alle Formen sozialer Praktiken jeweils einen kollektiv-überindividuellen Kontext, innerhalb dessen konstitutive Lernprozesse des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung erforderlich werden und folglich auch immer enthalten sind. In dieser Konzeptionalisierung, die sich an Prozessen der Individuation, Personalisation, Sozialisation oder Enkulturation illustrieren lässt, bleibt die *pädagogische Dimension* latent. Sie soll daher zur besseren Abgrenzung als „pädagogikblinde“ Form sozialer Praktiken bezeichnet werden.
- **Zum zweiten** kann „Lernen“ selbst in einer spezifischen Form sozialkultureller Praktik in lebensweltlichen Zusammenhängen in ihrer als „pädagogisch“ ausgewiesenen Relevanz einerseits alltagsweltlich kontextualisiert werden, andererseits aber auch in funktionalen Ausdifferenzierungen als explizit pädagogische Praktik gesellschaftlich institutionalisiert sein.

Beide Konzeptionalisierungen gilt es im Folgenden genauer zu betrachten

¹ Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006 S. 38

(1) „Pädagogikblinde“ soziale Praktiken als Kontexte für die in ihnen konstitutiv enthaltenen Lernprozesse.

„Lernen“ erhält hier einen, implizit mitlaufenden, die einzelnen individuellen „Träger“ einer Praktik übergreifenden Charakter:

- a) Neuartige Praktiken werden im gemeinsamen Handeln kollektiv konstituiert und bilden dabei den *lernhaltigen*² Kontext einer „*konstitutiven Kompetenzentwicklung*“
- b) Bestehende und bereits gesellschaftlich gefestigte Praktiken werden über Partizipation gemeinsam erworben und bilden hierbei *lernförderliche* Kontexte des *Kompetenzerwerbs*
- c) Bestehende Praktiken werden im gemeinsamen Handeln produktiv weiterentwickelt und bilden hierbei den *lernhaltigen* Kontext für „*prozessuale Kompetenzentwicklung*“.

Die Kategorien des *Kompetenzerwerbs* und der *Kompetenzentwicklung* beziehen sich daher auf implizite Lernprozesse als jeweils integralen Bestandteil einer sozialen Praktik. Kompetenz berührt dabei individuelles Lernen primär in seiner Bedeutung für das Entstehen und die Fortentwicklung sozialer Praktiken in Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung³ Subjekte sind hier nicht als handlungstheoretisch fassbare individuelle Akteure konzipiert, sondern als „Aktanten“ im Sinne von „Trägern sozialer Praktiken“, wodurch ihr Lernen einerseits jenseits individueller Verfügbarkeit zum Bestandteil sozialer Praktiken gerät und andererseits jenseits intentionaler Handlungsbegründungen in ihrer Latenz nur implizit erfahrbar wird. Lernen erhält hier den Charakter eines impliziten kollektiven Prozesses, der in das kulturelle Schema der jeweils institutionalisierten „sozialen Gepflogenheit“ eingebettet ist und in aller Sensibilität beiläufig mit vollzogen wird.

(2) Lehr/Lern-Kontext als pädagogischer Spezialfall sozialer Praktiken

Neben einer Kategorie des Lernens als integraler Aspekt des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung im Kontext sozialer Praktiken lässt sich „Lernen“ (im Sinne von „produktiver, bedeutungsbildender Umweltaneignung“) auch als institutionalisierte soziale Gepflogenheit und damit selbst als eine funktional ausdifferenzierte pädagogische Praktik

² *Lernförderlich* sind solche soziale Praktiken, die beim alltäglichen Verfolgen ihrer Zwecke mitlaufend Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens, zum kommunikativen Handeln oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder in ihnen derartige Möglichkeiten ausgestalten lassen. So lässt sich im Rahmen sozialer Praktiken „beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen. *Lernhaltig* indessen sind soziale Praktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihrer Ziele und Zwecke Lernprozesse konstitutiv benötigen und diese hierfür systematisch hervorrufen. Vgl. zu dieser Unterscheidung Schiersmann, Christiane:

³ Die seit langem ausstehende theoretische Grundlegung des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Weiterbildung kann daher im institutionstheoretischen Rahmen einer „Lerntheorie sozialer Praktiken“ erfolgen. Dabei wird sie auch den erforderlichen Anschluss an die linguistische Tradition und das Konzept der Performanz finden können.

konzipieren. In einer kulturtheoretischen Forschungsperspektive werden dabei bestimmte Formen des Lernens im Sinne kollektiv (überindividuell) verfestigter Routinen von Verhaltensweisen und Gepflogenheiten empirisch beobachtbar und beschreibbar.

„Sozialkulturelle Praktiken (des Lernens O.S.) machen zunächst eine Agglomeration heterogener Aktivitäten und Aktivitätenbündel aus; sie lassen sich in einem ersten Zugriff danach unterscheiden, welche Konstellationen von Subjekten und Objekten sie strukturieren. In diesem Sinne können (bei Lernpraktiken O.S.) *intersubjektive*, *interobjektive*, und *selbstreferentielle* Praktiken differenziert werden...“⁴

Hier wird eine sozialkulturelle Theorie des Lernens anzuschließen haben. „Lernen“ als ein Spezialfall kultureller Praktiken lässt sich so als ein überindividuelles, (kollektives) Phänomen fassen, das sich einem auf Universalität gerichteten nomothetischen Wissenschaftsverständnis verschließt. „Lernen“ erscheint stattdessen historisch und kontextuell kontingent. (d.h. prinzipiell immer auch anders denkbar)⁵

(3) Definitionsvorschlag:

Lernen als kulturelle Praktik ist eine historisch und kontextuell konstituierte, zeitlich übergreifende und kollektiv verfestigte (institutionalisierte) „Handlungsgepflogenheit“, die Möglichkeiten eröffnet, wie auf Irritation und desorientierenden Strukturwandel nicht normativ, sondern in reflexiver Selbstveränderung reagiert werden kann.

In einer kulturtheoretischen Forschungsperspektive bedarf Lernen als pädagogischer Kategorie daher einer historisch und kontextuell ausdeutenden Bestimmung. Dies wird im Rahmen des hier vorgestellten Konstrukts pädagogischer Institutionalformen möglich.

(4) Lernen als soziale Praktik

Lernen wird nun nicht mehr handlungstheoretisch der Intentionalität eines individuellen Akteurs im Rahmen einer interpersonalen Interaktion zugeschrieben, sondern als kontextgebundenes, systemisches Zusammenspiel zwischen drei Dimensionen pädagogischer Praktik konzipiert:

- 1. Dimension: Individuelle Lehrtätigkeit
- 2. Dimension: Individuelles Aneignungshandeln
- 3. Dimension: Sozial-ökologisches Setting.

⁴ Reckwitz a.a.O.

⁵ vgl. ausführlich Schöffter, Ortfried: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenentheoretischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Heidrun Herzberg (Hrsg.): Perspektiven lebenslangen Lernens. Frankfurt/M./Berlin/Bern 2007 (im Druck)

Die drei Dimensionen institutionalisierter pädagogischer Praktiken konstituieren in ihrem sich wechselseitig konstituierenden Zusammenspiel einen „Möglichkeitsraum“ („enabling structure“), dessen Steuerung auf einer systemisch-organisationalen Ebene zu verorten und nicht einer voluntaristischen Einflussnahme zugänglich ist.

Hier ist die theoretische Anschlussstelle an eine Institutionaltheorie der Weiterbildung zu verorten. Institutionstheoretisch lässt sich dies als ein soziales „Feld des Lehrens und Lernens“ und damit als eine lebensweltliche „Vorstrukturierung“ fassen, auf die Organisation von Weiterbildung zurückgreifen kann, um sie im Sinne einer konstitutiven „enabling structure“ für institutionalisierte Lernarrangements nutzen zu können.

Merkmale für soziale Praktiken des Lehrens und Lernens

- „*Konstitutiv*“ meint, dass hier eine Ebene der Institutionalisierung von erwachsenenpädagogischer Organisation Beachtung findet, in der es um die „Bedingung ihrer Möglichkeit“ geht, also um ihre historischen, sozialen und gegenstandsbezogenen Voraussetzungen. Konstitutiv wirkt hierbei auch die strukturelle Differenz funktional didaktisierter Lernkontexte zu Kontexten „alltagsgebundenen („informellen“) Lernens“⁶.
- die *lebensweltliche Fundierung* gesellschaftlicher Institutionalisierungen kommt in dem Rückgriff auf vor-institutionelle „Vorstrukturierungen“ in Form von historisch und sozial je vorfindlichen alltäglichen Lehr/Lernpraktiken zum Ausdruck. Eine innovative Ausgestaltung und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens ist auf diesen praktischen Rückbezug im Sinne eines methodischen „Embeddedness“ in die je vorhandenen „alltagsdidaktischen Lernkulturen“⁷ in hohem Maße strukturell angewiesen.
- *soziale Milieus* als sozialstrukturelle Voraussetzungen der Institutionalisierung beziehen sich nicht nur auf die konstitutiven Deutungsmuster von Lernen und Bildung bei den Adressaten und Teilnehmergruppen⁸, sondern auf die milieugebundenen Bildungskonzepte, die dem institutionellen Selbstverständnis der

⁶ Vgl. Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001, Kap. 6: „Der Strukturbruch zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen“:

⁷ vgl. Schäffter, Ortfried: Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler 1999, S. 89-102

⁸ vgl. Barz/Tippelt Barz, Heiner / Tippelt, Rudolf: Lebenswelten, Lebenslagen, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen 1994, S. 123-146; sowie Barz, Heiner / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004; sowie Flaig, Berthold Bodo / Meyer, Thomas / Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993

pädagogischen Organisationsmitglieder und dem ihrer gesellschaftlichen Unterstützerguppen⁹ (stakeholder) als je besonderer Selbstverständlichkeitsstruktur zugrunde liegen.

- *Die Sozialität sozialer Praktiken* bezieht sich auf die bereits dargestellte systemtheoretische Sicht, derzufolge „Lehren“ keine individuelle Tätigkeit, sondern eine *relationale Kategorie* ist, die sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, der Aneignungstätigkeit der Lernenden und den sozial-ökologischen Bedingungen des Lernarrangements als systemische Konfiguration ausarbeiten lässt. Unter diesem Aspekt stellt Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in funktional didaktisierten Kontexten die konstitutive Ausdifferenzierung eines spezifischen „Kräftefeldes“ dar, in dem sich Lehrtätigkeit und Lernhandeln in Prozessen sinngesteuerter Strukturbildung verschränken. Damit wird zum einen das theoretisch noch weitgehend ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen angesprochen. Zum anderen hängt es von den jeweiligen institutionellen Bedingungen der Systembildung ab, auf welche Weise Lehren und Lernen in historisch und kontextuell spezifischen pädagogischen Praktiken aufeinander beziehbar werden. Hier gilt es, differente Strukturmodelle (vgl. genauer unten) zu unterscheiden. Eine systemisch gedeutete „Lehrfunktion“ in funktional didaktisierten Kontexten lässt sich dabei schematisch durch ein dynamisches Ineinandergreifen der oben genannten Handlungsdimensionen im Rahmen eines sie umgreifenden konzeptionellen Bedeutungshorizonts einer „Kontextsteuerung“ veranschaulichen:

⁹ vgl. Schäffter, Ortfried: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung in Funktionssystemen. In: A. Biesecker/ K. Grenzdörffer (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden- auf dem Wege zu einer erweiterten Stakeholder-Ökonomie. Pfaffenweiler 1998.

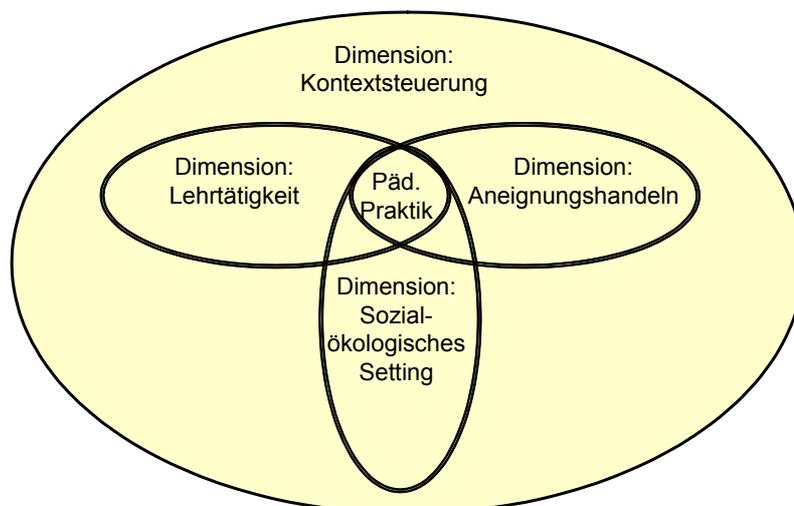


Schaubild: „Lehre“ als systemische Funktion einer pädagogischer Praktik

„Lehre“ als kontextspezifische pädagogische Funktion in didaktischen Settings

Lehren ist keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrtätigkeit, der Aneignungstätigkeit und den sozial-ökologischen Bedingungen der Lernorganisation als systemische Konstellation ausarbeiten lässt. Unter diesem Aspekt lässt sich die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in didaktisierten Kontexten als Ausdifferenzierung eines spezifischen „Kräftefelds“ beschreiben, in dem sich Lehrtätigkeit und Lernhandeln strukturell verschränken. Damit wird zum einen das oben angesprochene ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen berührt. Zum anderen hängt es von der Art der Systembildung ab, auf welche Weise Lehren und Lernen jeweils aufeinander bezogen werden. Hier lassen sich differente Strukturmodelle unterscheiden. So wird ein erwachsenenpädagogisch strukturiertes „Feld des Lehrens und Lernens“ dramatisch missdeutet, wenn man es nach dem klassischen „Erzieher/Zögling-Verhältnis“ gestaltet oder theoretisch rekonstruiert. Stattdessen wird es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen erforderlich, „Lehre“ nicht auf personale Lehrtätigkeit innerhalb einer dyadischen Beziehungsstruktur zu reduzieren. „Lehre“ lässt sich in der Erwachsenenbildung weit angemessener als übergreifende pädagogische Funktion innerhalb eines systemischen Bedeutungszusammenhangs verstehen, an dem sich jeder der einzelnen Akteure (einschließlich der Organisatoren und Planer) in unterschiedlicher Weise und

phasenweise in wechselnden Rollen beteiligt. Eine solche Sichtweise wird zum einen den tatsächlichen Prozessen in der Bildungspraxis gerecht, wo in der Regel eben so viel von den Erfahrungen und dem Wissen der anderen „Teilnehmer/innen“ bzw. der sozialen Gruppe gelernt wird wie von der formellen Lehrperson. Zum anderen schützt die Differenzierung zwischen personalem Lehrhandeln und systemischer Lehrfunktion aber auch davor, den Erwachsenen inadäquate Lerner-Rollen zuzuschreiben und sie so entgegen besserer Absicht zu infantilisieren. Ein systemisches Konzept von „Lehre“ hingegen entspricht weitgehend der ganzheitlichen Bedeutung der Metapher von „in die Lehre gehen“, bei der noch offen bleiben kann, wer was von wem zu lernen vermag.

„Lehre“ als personengebundene Lehrtätigkeit

„Lehren“ fungiert hier im Sinne einer sozialen Rolle (institutionalisierte Verhaltenserwartungen), die auf individuelle Akteure bezogen ist, wobei offen bleibt, welcher der Beteiligten jeweils eine entsprechende Rolle übernimmt. Die Funktion „Lehren“ als Bestandteil eines Interaktionssystems¹⁰ bezieht sich auf das intentionale Handeln einer (formellen oder informellen) Lehrperson, die damit die Verantwortung für den Verlauf des Lernprozesses und für sein Gelingen übernimmt. Konkret verlangt dies die Wahl eines geeigneten Musters von Lehrtätigkeit wie Anregen, Erklären, Präsentieren, Vormachen, Trainieren, Vermitteln, Beraten, Ermutigen, Begleiten (vgl. z.B. Aebli 1978). Neben Sach-Kompetenz erfordert dies die Fähigkeit, aus der Perspektive des (bereits) Wissenden stellvertretend die Perspektive von (noch) Nicht-Wissenden zu übernehmen. In dieser Perspektivenübernahme werden Möglichkeiten der Rezeption, der Verarbeitung, der Bedeutung und der Verwendung des zu Lernenden antizipiert und im Lehrhandeln so weit wie möglich berücksichtigt. Folgenreich in Lernprozessen mit Erwachsenen erweist sich dabei ein weiter Deutungsspielraum auf der Seite der Lernenden, der aufgrund ihres lernbiographischen Hintergrunds und ihres subjektiven Erfahrungswissens kaum einschätzbar ist. Das führt dazu, dass auch bei äußerlich „gleich“ erscheinender Thematik sehr Unterschiedliches gelernt werden kann, ohne dass sich (im Gegensatz zu Schule und Ausbildung) die Marge des noch zulässigen Deutungsspielraums normativ festlegen ließe. Die von einer lehrenden Person eingenommen Perspektive auf die Lernenden unterstellt daher in ihrer didaktischen Strukturierung notwendigerweise eine fiktiven Person, die sich im Anschluss an literaturwissenschaftlicher Rezeptionsästhetik (Warning 1988) und den so genannten „implizierten Leser“ (Iser 1979) als „impliziter Teilnehmer“ bezeichnen ließe (Kade 1997:51).

¹⁰ Vgl. Kieserling, Andre: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main 1999

Lehrtätigkeit gerade in der kaum durchschaubaren Komplexität lebenslangen Lernens folgt daher „erfolgreichen Unterstellungen“ einer „Normalform“ konventioneller Lerner-Reaktionen, ohne dass diese Reaktionsmuster durch Erziehungsmaßnahmen, berufliche oder fachliche Sozialisation durchgesetzt werden können, so wie dies zu erfolgreichen Lernkarrieren in Schule, Berufsausbildung oder Hochschulstudium gehört. Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung muss daher auf den klassischen Erziehungsaspekt verzichten. Sie stellt so etwas wie eine „Suchbewegung“ (Tietgens) dar, die zwar von ihrer Seite her didaktische Strukturierungen anbietet, die aber nur dann eine Lehrfunktion übernehmen kann, wenn ihre Deutungsangebote auch von der Aneignungsseite her als „Lernanlass“ erkennbar und aktiv aufgegriffen werden. Lehrtätigkeit in der Bildungsarbeit mit lebenserfahrenen Menschen lässt sich daher als Deutungshilfe verstehen, die sich an einen erfolgreich unterstellten „impliziten Teilnehmenden“ wendet. Solange Lehrenden und Lernende aus ähnlichen Lebenslagen, übereinstimmenden subkulturellen Milieus oder sich überschneidenden Generationsverhältnissen kommen, ist eine wechselseitige „Passung“ der Suchbewegung über konventionalisiertes Vorverständnis, „Sprachspiele“ (sensu Wittgenstein) oder sozial präformierte Aneignungsmuster gewährleistet und somit als eine wichtige Voraussetzung für „Lehrkompetenz“ gegeben. Dies mag ein Grund sein, weshalb in der Erwachsenenbildung eine gewisse Milieunähe gesucht wird und der Generationsabstand zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Variable für die Gestaltung von Bildungskonzepten darstellt. Dies gilt insbesondere da, wo erheblich Jüngere das Lernen von Menschen ihrer Eltern- oder Großelterngeneration didaktisch zu unterstützen haben, ohne dass hieraus eine „Sorgeverhältnis“ (Zinnecker 1997; Schäffter 1998) abgeleitet wird. Sobald allerdings neuartige bzw. ungewohnte Lernmethoden, Erfahrungsdimensionen und Inhaltsstrukturen ins Spiel kommen, werden konventionelle Vorstrukturierungen brüchig, als problematisch erfahren und damit reflexionsbedürftig. Dies jedoch kennzeichnet eine Vielzahl von Lernkontexten der Erwachsenenbildung und dies immer dann, wenn man sich nicht auf „Bestätigungslernen“ beschränken will. Lehrtätigkeit meint dann immer auch, Irritation im Sinne von Anregung, Verblüffung, aber auch Widerständigkeit und Ärger zu erzeugen und sie methodisch als Lernanlass zu nutzen. Lehrtätigkeit kann in diesem Verständnis auch die Ebene wechseln und eben die implizierten Deutungsmuster thematisieren, damit die Beteiligten über sie bewusst verfügen können und sie ggf. erweitern oder verändern.

„Lehre“ als Rezeptionsleistung und Aneignungskompetenz

Lehre bedeutet nicht nur „Lernen machen“ (Willmann 1923: 415) durch den Lehrenden, sondern auch „Lehren machen“ durch die Teilnehmer. In diesem Verständnis lässt sich „Lehre“ als Attributionsprozess, d.h. als deutende Zuschreibung einer Lehrfunktion an Andere durch die Teilnehmer konzipieren. Diese noch unvertraute Sichtweise nimmt die aktive Konstruktionsleistung auf der Aneignungsseite von Bildung in den Blick. Die Attribution einer Lehrfunktion braucht sich nicht nur auf formelle Rollenträger („Lehrende“) zu beziehen, sondern kann sich auch auf andere Teilnehmer, die soziale Gruppe, ein Medium wie erzählende Sprache, Buch oder audio-visuelle Medien, (in der Erlebnispädagogik z.B. „Natur“ oder Stadtlandschaft) oder den sozialen Kontext („Kultur“) richten. Zuschreibungen von Lehrfunktionen können sich verändern und ihre Richtung wechseln. Sie erfolgen in der Regel konventionell gesteuert durch bisherige Lebenserfahrung bzw. erscheinen aus dem jeweiligen Lernkontext heraus als selbstverständlich gegeben. In der Erwachsenenbildung erweisen sie sich solange als unproblematisch, wie sie mit der pädagogischen Intentionalität und der Funktionalstruktur des didaktischen Settings anschlussfähig sind. Mit der wachsenden Komplexität unterschiedlicher Lernerfahrungen und divergenten Erwartungen an didaktische Settings ist jedoch mit einem sich ausweitenden Spielraum wechselseitiger Abweichungen zu rechnen. Besonders wichtig ist dieser ungesicherte Zuschreibungsprozess immer dort z.B. in gesellschaftlichen Lernarrangements offener Lernarrangements, wo es keine formalisierte Rolle eines explizit „Lehrenden“ gibt, bzw. wo dies als inadäquat erlebt wird (z.B. Vorbild, Informant, Vermittler, Animator, Mitspieler). Die Treffsicherheit bei der Zuschreibung von Lehrfunktion erscheint in der Praxis von Erwachsenenbildung auch gerade deshalb zunehmend gefährdet, weil man kaum noch von einer verbindlichen „Normalform“ ausgehen kann, sie aber häufig fälschlicherweise unterstellt. Zuschreibungen in Bezug auf Lehrfunktionen können daher auch zum Thema auf einer Meta-Ebene der Weiterbildungsberatung und der lebensbegleitenden Lernberatung gemacht werden. Ziel ist dabei, ein genaueres Wissen (know how) der Lerninteressenten um die Unterschiedlichkeit pädagogischer Arrangements zu generieren. Dies ließe sich als „didaktische Kompetenz“ auf Seiten der Teilnehmenden bezeichnen. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, Bildungsangebote vor dem Hintergrund eigener Lernbedürfnisse beurteilen, auswählen und eine dem didaktischen Setting gemäße Teilnehmerrolle übernehmen zu können. Hierdurch wird eine Meta-Ebene des Lernens im Lebenslauf erkennbar: der Erwerb bisher unbekannter Teilnahmekompetenzen, der Unterscheidungsfähigkeit (Kontextwissen) zwischen wechselnden Lerngelegenheiten und die Fähigkeit zum Kontextwechsel

(Relationsbewusstsein) zwischen differenten „Lernkulturen“ je nach Lebenslage und Lernanlass. Im Infra-Strukturmodell des Lernens im Alter (Dräger u.a. 1994; 1995) werden solche Kompetenzen als Voraussetzung unterstellt bzw. müssen Möglichkeiten zu ihrem Erwerb mitberücksichtigen.

Lernökologie: „Lehre“ als organisationales Medium

Pädagogische Intentionalität bzw. lernförderlicher Strukturierungen im Alltag kommen über die (bewusste oder implizite) Ausgestaltung von zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Rahmenbedingungen auch medial zum Ausdruck. Diese sozial-ökologischen Strukturierungen sind als ein „basales Lehrprogramm“ aufzufassen und niemals zufällig, sondern „programmatisch“ zu deuten. „Lehre als pädagogische Funktion“ erhält hier eine mediale Dimension im Sinne einer „technologischen Verhaltenssteuerung“ (Diedrich 1982) bei der es um „Vergegenständlichungen“ (Artefakte) pädagogischer Intentionen geht. Es handelt sich um sozial-ökologische Umstände, die Verhaltensspielräume limitieren, in ihnen erwünschte Handlungen begünstigen und unerwünschten entgegenstehen. „Bis zu welchem Perfektionsgrad sich Verhaltensabläufe durch bauliche Maßnahmen steuern lassen, erfährt man, wenn man durch die verschiedenen „Stationen“ des zur Schule gehörigen (oder öffentlichen) Hallenbades das Schwimmbecken erreicht.“ (Diedrich 1982:61) Ähnliches lässt sich über Ausstellungen, Konferenzen oder Tagesstätten sagen. Es geht somit um Faktoren wie sie mit Begriffen wie „behavior setting“, „hidden curriculum“, funktionales Lernen, formale Bildung, implizites Lernen oder unbeabsichtigten Nebenwirkungen angesprochen werden.

Konzeptioneller Rahmen: „Lehre“ als Kontextsteuerung

Die konzeptionelle Verknüpfung der drei Dimensionen zu einem sinnvollen, d.h. lernförderlichen Profil stellt die „didaktische Herausforderung“ institutionalisierten Lernens dar. Der entscheidende Punkt einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens liegt nun in der Einsicht, dass „Lehren“ nicht hinreichend interaktiv über soziale Positionen beschreibbar ist, sondern sich nur als Gesamtfunktion didaktisierter Kontexte bestimmen lässt. Was ist nun in diesem Zusammenhang unter Kontext zu verstehen? Gemeint ist mit diesem Begriff eine sinnkonstituierende „Rahmung“ (Goffman 1980), die Lehrtätigkeit, Aneignungsaktivitäten und sozial-ökologisches „Lern-Environment“ zu einem konzeptionellen pädagogischen Sinnzusammenhang verknüpft. Teilaktivitäten wie ein spezifisches Lehrverhalten, ein bestimmtes Reaktionsmuster der Lernenden oder ein

besonderes organisatorisches oder räumliches behavior setting als mediales Lern-Environment bieten noch keine hinreichende Erklärung für das, was jeweils unter institutionalisierter Erwachsenenbildung verstanden werden soll. Erst aus ihrem pädagogisch-konzeptionellen Zusammenhang erhalten sie didaktische Struktur (Schäffter 1994). Hier ist das dynamische Feld, in dem sich das Verhältnis zwischen „Lehren und Lernen“ regelt.

Das funktionale Herausbilden pädagogischer „Felder des Lehrens und Lernens“ im Erwachsenenalter bietet die konstitutiven Voraussetzungen für die gesellschaftliche Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Von gelungener gesellschaftlicher Institutionalisierung lässt sich allerdings nur dann sprechen, wenn die pädagogischen Praktiken eine strukturelle Einbettung (embeddedness) in gefestigte soziale Kontexte auch auf einer organisationalen Ebene erfahren. Hier verbindet sich Didaktik mit einer Theorie pädagogischer Organisation, aber auch mit einer „Theorie organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung“ in der Weiterbildung.¹¹ Pädagogische Organisation stellt Kontexte des Lehrens und Lernens als einen permanenten Konstitutionsprozess der Institutionalisierung auf Dauer. Hierdurch werden lebensweltfundierte Ausgangsbedingungen für gesellschaftliche Institutionalformen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung dauerhaft vorgehalten.

Die Bedeutung einer gesellschaftlichen *Institutionalform* erhalten Kontexte des Lehrens und Lernens aber erst in den Formen ihrer organisationalen Anlehnung an einrichtungsübergreifende gesellschaftliche Funktionssysteme. (Ebene makro-sozialer Institutionalisierung) Erst hierdurch verfügen sie über Legitimation und öffentlichen Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen.¹² Erst durch eine derartige („professionelle“) Verknüpfung der mikro-sozialen mit der makro-sozialen Ebene der Institutionalisierung in Verbindung mit deren Profilierung über eine pädagogische Dienstleistung für andere gesellschaftliche „Systeme in der Umwelt“ wird eine Nachhaltigkeit der pädagogischen Strukturbildung gewährleistet. Erst das lässt sich als gesellschaftliche „Institutionalform“ der Erwachsenenbildung fassen.

- *Historizität und Kontextabhängigkeit*: Das Verhältnis von Lehren und Lernen erweist sich somit als historisch kontingente, gesellschaftlich gefestigte soziale Praktik¹³ und damit als in hohem Maße kontextabhängig. Die gegenwärtige Reflexion auf

¹¹ Vgl. Schicke, Hildegard: 2006)

¹² vgl. hierzu Anthony Giddens: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/am Main/New York 1988

¹³ vgl. dazu die kulturtheoretischen Begründungen und ausführlichen Literaturverweise in: Schäffter, Ortfried: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenentheoretischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Heidrun Herzberg (Hrsg.): Perspektiven lebenslangen Lernens. Frankfurt/M./Berlin/Bern 2007 (im Druck)

pädagogische Praktiken hat sich daher an den „didaktischen Konsequenzen eines historisch-gesellschaftlichen Strukturwandels“¹⁴ in der Transformationsgesellschaft zu orientieren, die in Formen einer (1) *konstituierenden Institutionalisierung*, einer institutionellen Struktur, (2) *Gestaltbildung in einer Institutionalform*, (3) *De-Institutionalisierung* obsolet gewordener Varianten und nicht zuletzt (4) durch Prozesse einer *Re-Institutionalisierung* durch Gestaltwandel zum Ausdruck gelangen.¹⁵ Derartige Differenzen lassen sich an vier Modellen pädagogischer Praktiken auf einer konstitutiven *mikro-sozialen Ebene der Institutionalisierung* kategorial unterscheiden und als strukturanalytisches Diagnoseinstrument nutzen.

¹⁴ vgl. Schäffter, Ortfried: Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und in zieloffenen Veränderungsprozessen. I: QUEM-Bulletin. 1999, Heft 3, S. 8-11

vgl. auch die ausführlichen Begründungen in: Schäffter, Ortfried (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth, (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39-68

¹⁵ vgl. genauer Jepperson, Ronald L.: Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In: W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Ed.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago 1991 S. 143-163, hier: S. 152