

Ortfried Schöffter

Lernen in der Transformationsgesellschaft aus relationaler Sicht

Fünf Modelle struktureller Transformation

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall stattdessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Deren Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer „*Transformationsgesellschaft*“ besteht vielmehr darin, dass sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es lässt sich daher von einer „Veränderung der Veränderung“ also von „Veränderungen zweiter Ordnung“ sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung seit einiger Zeit mit neuartigen „**Transformationsmustern**“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche **Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen** wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

Strukturtheoretisch lassen sich in diesem Zusammenhang fünf *Modelle der Transformation* unterscheiden, nämlich:

1. „**lineare Transformation**“ mit Lernorganisation als *Prozess der Konversion*
2. „**zielbestimmte Transformation**“ mit Lernorganisation als *Prozess der Aufklärung*
3. „**zielgenerierende Transformation**“ mit Lernorganisation als *zielperschließende Suchbewegung*
4. „**relationale Transformation**“ mit Lernorganisation als *Prozess eines korrelativen Matching*
5. „**reflexive Transformation**“ mit Lernorganisation einer permanent erforderlichen Neuorientierung in Bildungsformaten einer *institutionalisierten Dauerreflexion*.

Im Weiteren werden die fünf Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf die **Organisation lebensbegleitenden Lernens** bezogen.

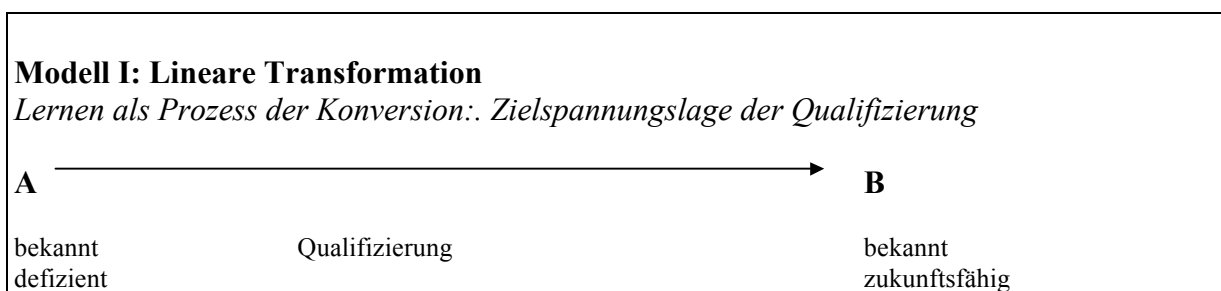


Schaubild 1: Modell Lineare Transformation

I. Lineare Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. (vgl. Schaubild 1) Der „Zustand A“ hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mit zu vollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen „Zustand B“. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten **beide** Zustände ermitteln können:

* einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die ver-lernt werden müssen und

* andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als äußerst hilfreich, kraftsparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z.B. Fremdsprachenerwerb, Übergang ins Rentenalter und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, dass das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

* Ist der defiziente „Zustand A“ unbekannt und nur der „Sollzustand B“ für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modells II.

* Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der „Zustand B“ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation“ geht das Modell III ein.

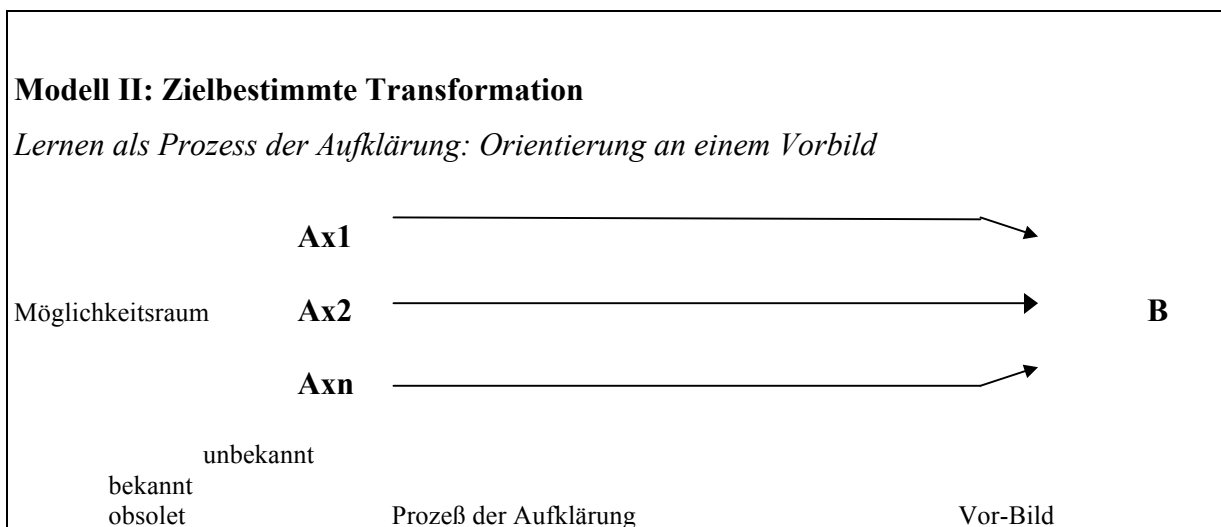


Schaubild 2: Zielbestimmte Transformation

II. Zielbestimmte Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozess aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax , die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt. (vgl. Schaubild 2) Der Lernprozess organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustandes durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten „Zustands B“. In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des *Ver-Lernens* und *Um-Lernens* geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines *Vor-Bildes*, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozessstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Sollzustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur Übernahme des Vorbilds im Sinne eines „Lernens am Modell“ zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer „Avantgarde“. Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind Herausforderung und Gewährsleute, daß auch ihre

Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings daß sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen darf hierbei werden, dass trotz aller externen Vorgabe des Zustands B, die Wirkung eines Vorbildes niemals voluntaristisch von außen her „erzeugt“ werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht. (vgl. Mader 1992) Vor-Bilder benötigen das Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

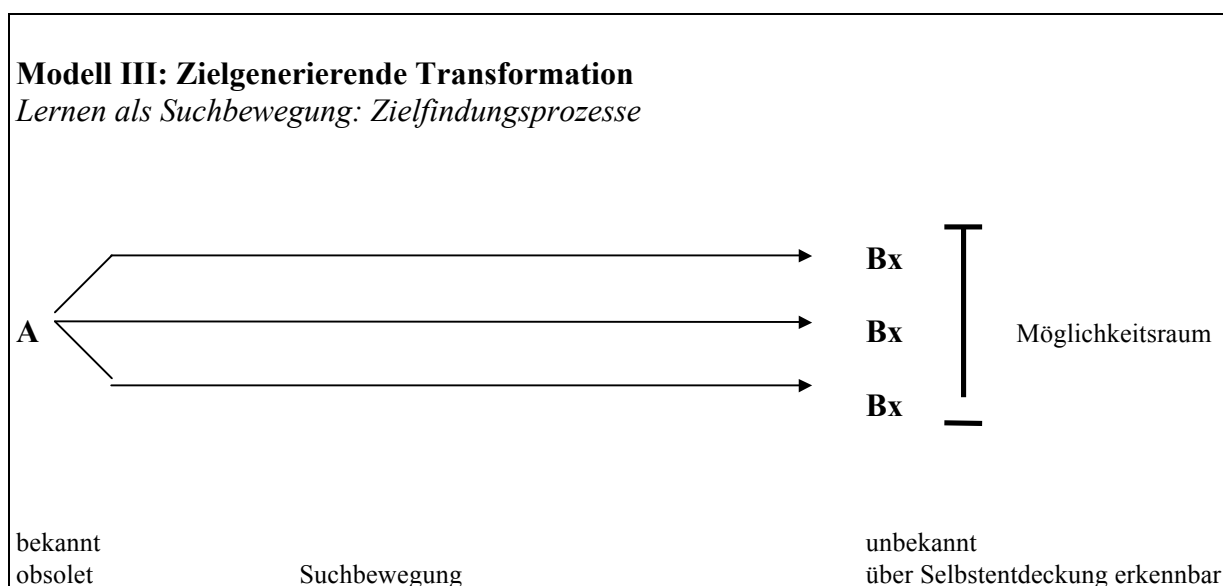


Schaubild 3: Zielgenerierende Transformation

III. Zielgenerierende Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden Transformation lässt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahrbar wird. (vgl. Schaubild 3) Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Pädagogen die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer

definieren. So meint man z.B. den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als eingrenzbarer Möglichkeitsraum konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. Hierbei geht es nicht um Ergebnisoffenheit, sondern um eine pfadabhängige, sich zunehmend reflexiv präzisierende, das selbst zu setzende Ziel erst schrittweise hervorbringende Suchbewegung. Er meint geradezu das Gegenteil von offen oder beliebig, sondern erscheint aus einer Binnensicht heraus als prozessual determiniert. Probleme nichtintendierter Folgen von extern gesetzten Zielvorgaben wie etwa, dass nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines individualisierten Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z.B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des politischen Zusammenschlusses in Deutschland, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muss. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, dass in einem zielgenerierenden Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot antizipativ vorweggenommen werden darf. Und dies zum

einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als individualisierte Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: sie verhindern Lernen. Dies kann als strukturelle „Wirkungsumkehr“ durch bevormundendes pädagogisches Handeln bezeichnet werden.¹

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines anything goes, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ reagiert hier auf die oben charakterisierte „Multioptionsgesellschaft“. (vgl. Gross 1994)

Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach der Lernphase eines linearen Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt mit neuer Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang von einer ungewissen Ausgangslage A hin zu einem Zustand B erfolgt, der sich gerade dadurch verändert, dass Ausgang und Ziel im reflexiven Verlauf der zielgenerierenden Suchbewegung selbst wiederum kontingent werden und daher abermals nach weiterer Überprüfung verlangen. Die hierdurch ausgelöste **reziproke Dynamisierung** der „Zustände A und B“ wird im Modell IV einer „korrelativen Transformation“ berücksichtigt.

¹ Vgl. Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen.
URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_49_Lernzumutungen.pdf

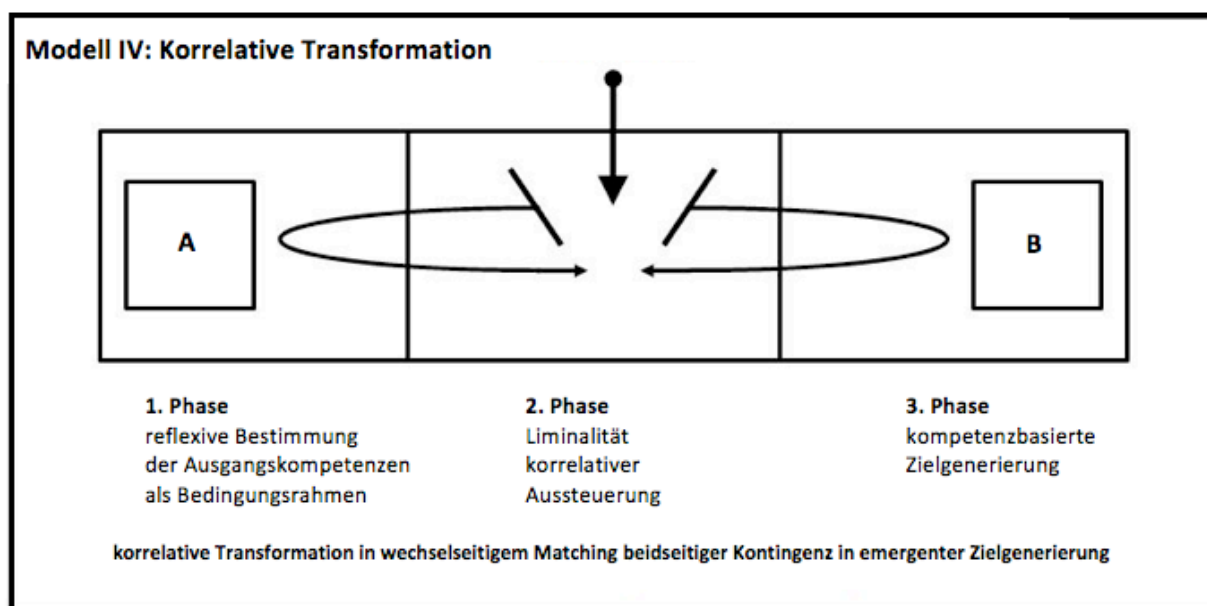


Schaubild 4: Korrelative Transformation

IV. Korrelative Transformation²

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer korrelativen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem aus externer Sicht prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“, der aber auch aus einer Binnensicht zu Beginn noch nicht antizipierbar ist, sondern erst im Verlauf eines pfadabhängigen individuellen Entscheidungsprozesses zunehmend deutlicher bestimmbar wird (vgl. Schaubild 4). Der Zustand A wird als defizitär erlebt, wobei zunächst jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich seine Mangellage besteht. So sind objektivierende Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich beispielsweise um eine erforderliche Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frühpensionär handelt, für die man „Kompetenz“ erwerben soll. Somit erhält der Begriff der „Reform“ eine ungeahnte Konnotation, wenn mit ihm finanzielle Kürzung oder die Abwicklung struktureller Rahmenbedingungen bezeichnet werden. Entscheidend wird daher im Modell IV, dass **Fehlen eines allgemeingültigen Konsens** bei der Bestimmung der **Ausgangssituation A**. Dieses Fehlen ist nicht durch externe Zuschreibungen durch Expertensysteme ersetzbar, sondern verlangt nach reflexiver Positionsbestimmung einer **ungeklärten Lebenslage** und lässt eine

² Das Modell der korrelativen Transformation beruht auf den empirischen Ergebnissen einer formativ begleitenden Evaluation des IdA-Projekts „Transnational Empowerment“, das vom FrauenComputerZentrum Berlin (FCZB) in Zusammenarbeit mit KOBRA von 2010 bis 2012 durchgeführt wurde. Vgl. hierzu den Abschlussbericht der Evaluation von Claudia Gorecki und Orfried Schöffter, Berlin 2012.

extern vorgenommene defizitorientierte Zielgruppenzuschreibung als problematisch erscheinen.

Der „**Soll-Zustand B**“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III zunächst als eine „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung die oben bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: Der eben erreichte Zielzustand B verändert sich bereits im Verlauf seines reflexiven Klärung und verstärkt hierdurch die Orientierungsnot der Ausgangslage. Da das Defizite der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist und daher auch nicht extern ermittelt werden kann, was eigentlich „verlernt“ werden kann, beginnt der berufsbiographische Veränderungsprozess erst auf der Grundlage einer reflexiven **Klärung der kontingenten Ausgangsbedingungen**³. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung (wie bspw. durch Kompetenzenbilanzierung oder reflexive Klärung der persönlichen Lebenslage) entwickelt sich schließlich der **soziale Möglichkeitsraum**, innerhalb dessen die individualisierte Suchbewegung (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B überhaupt organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer methodisch unterstützten **Selbstvergewisserung** geklärt werden können, umso besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines dynamisierenden „**Abstoß-Effekts**“ gegenüber der als defizitär erlebten Alltagssituation und prekären Lebenslage nutzen.

An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III., nur wird diese Problematik nun in den konzeptionellen Kontext eines **entwicklungsbegleitenden Übergangssystems** gestellt, in dem die Erfahrung des bisherigen Scheiterns eine wichtige Komponente darstellt. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal wenn ein Zustand B im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch die **zugrundeliegende Multioptionalität** unterschiedlicher Entscheidungsmöglichkeiten entwertet und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, lässt dadurch aber zugleich als eine dezisionistische Entscheidung d.h. in einer **gewissen**

Beliebigkeit erkennen, die unter anderen Einschätzungen hätte fraglos auch gegenteilig ausfallen können. Dies folgt letztlich der Einsicht in den subjektiven Konstruktcharakter sozialer Wirklichkeit. Der Zielbereich steht auch der Suchbewegung nicht als „unabhängige Variable“ zur Verfügung, an der man sich im Sinne eines „Realitätsprinzips“ orientieren könnte. Somit erweist sich das im dritten Modell noch als real vorgegebene „sichere Ufer“ im vierten Transformationsmodell als hoch kontingent und weitgehend abhängig von der Deutung der Ausgangslage und vom bisherigen Verlauf der Suchbewegung. Der je besondere Prozess seiner Aneignung macht nun die **Multioptionalität auf beiden Seiten** der zielgenerierenden Suchbewegung erkennbar. Sie löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße aus, weil jeder Bestimmung der Ausgangslage eine unüberschaubare **Vielzahl realistischer Zielgrößen** entgegensteht, die jede Einzelentscheidung als beliebig und fragwürdig erscheinen lässt (vgl. Giddens 1996). Das Transformationsmodell IV konfrontiert daher mit einem „**paradox of choice**“: Je größer die Auswahlmöglichkeiten sind, umso schwerer fällt der Verzicht auf ungenutzte Optionen, was ein Gefühl des Mangels hervorruft.⁴ Die Entscheidungsproblematik lässt sich darauf zurückführen, dass die **Multioptionalität** möglicher Entwicklungswege aufgrund ihrer verwirrenden Vielfalt konzeptionell noch nicht konsequent als **wertvolle Ressource** der Selbstreflexion genutzt werden kann. Sie droht daher schließlich in einen sich selbst verstärkenden Prozess eines existenziellen Orientierungsverlustes einzumünden. Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert.

Im vierten Transformationsmodell setzt man sich in **drei Phasen einer korrelativen Aussteuerung** zwischen einem multioptionalen Ausgangszustand und einem in seiner Vielfalt ebenso komplexen Zielfeld auseinander. Deren Prozesse eines **gelingenden „Matching“** werden in Anlehnung an das sozialanthropologische Modell eines „rite de passage“ in einen wechselseitigen Zusammenhang gestellt:

³ Im Design des dem korrelativen Transformationsmodell empirisch zugrundeliegenden Projekts wurde dies methodisch durch Coaching zu einer **individuellen Kompetenzbilanzierung** realisiert.

⁴ Vgl. Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

1. Phase: Aufbruch und Abschied

Die erste Phase einer korrelativen Aussteuerung zwischen einer ungeklärten multioptionalen Ausgangslage und einem in seiner vielschichtigen Komplexität noch bestimmungsbedürftigen Zielbereich lässt sich aus der Verbindung zwischen einer einerseits hoch motivierenden Ausbruchs- und Aufbruchsdynamik mit einer andererseits „strukturierten Entschleunigung“ erklären. Gemeint ist damit, dass die Aufbruchsstimmung zwar als positive Bewegung vom Übergangssystem aufgenommen, gefördert und als noch inhaltsoffene Entwicklungsperspektive der Veränderung methodisch verstärkt wird. Andererseits wird jedoch verhindert, dass sich nun aufgrund von angstgesteuerten aktivistischen Überreaktionen ein übereilt vorweggenommenes Ziel dominant in den Vordergrund drängt und ohne weiteren Zeitverlust und reflexive Umschweife seine sofortige Realisierung durchsetzt.⁵ Dies kann zu kurzschlüssigen Entscheidungen führen, in denen alternative Möglichkeiten aus dem Blick geraten, und so der **Multioptionalität der Ausgangslage** als Ressource nicht hinreichend gerecht werden können. Konzeptionell wird folglich zur Entschleunigung eine methodische **Unterbrechung**⁶ erforderlich. Sie wird durch das Dazwischenschalten eines exemplarischen Probehandelns in Form einer lernhaltigen Entwicklungsaufgabe⁷ erreicht, die Möglichkeiten zur Selbstreflexion im Prozess praktischen Handelns ermöglicht oder erforderlich macht. Hierdurch strukturiert sich der Übergangsraum in seinem mittleren Fokus der 2.Phase (vgl. Schaubild 5) als ein noch unbestimmter **Schwebezustand**. In seiner Handlungslogik einer lernförderlichen Unterbrechung ist diese Zwischenlage weder dem zunächst distanzierend freisetzenden Ausbruch aus dem bisherigen Alltag, noch dem erst später folgenden Einfädelungsprozess in ein Handlungsfeld zuzurechnen. Diese methodisch zu sichernde „Unschärfe-Relation“ einer korrelativen Transformation lässt sich als ein **„liminaler Raum“**⁸ konzeptualisieren.

2. Der Schwebezustand einer liminalen Phase

⁵ Diese Gefahr wird noch zusätzlich verstärkt, wenn schnelle Entscheidungen im Interesse von beratenden Instanzen, wie Sozialarbeit oder Job Center liegen

⁶ Zur **Kategorie der Unterbrechung** als entwicklungsförderliches Prinzip vgl. Bergold, Ralph/ Blum, Bertram (1999): Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung. Lese und Arbeitsbuch. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

⁷ Im praktischen Zusammenhang des IdA-Projekts „Transnational Empowerment“ handelte es sich dabei um ein über Initiativbewerbung erschlossenes Auslandspraktikum eigener Wahl, das einem zuvor im Kompetenzcoaching geklärten berufsbiographischen Profil zu entsprechen hatte.

Durch den hier vorgenommenen Rückgriff auf Victor Turners Ritualtheorie⁹ lässt sich die strukturelle Übergangsproblematik des Modells einer korrelativen Transformation auf eine **kulturtheoretische Grundlage** stellen. Erkennbar wird dabei, dass Bildungsformate im korrelativen Modell im Rahmen einer reflexiv strukturierten Übergangszeit die psycho-soziale Wirkung einer „**liminalen Phase**“ konzeptionell verfügbar machen.

*„Turner folgt van Genneps Modell¹⁰ und erkennt drei Phasen in Ritualen. Besonders wendet er sich der **mittleren Phase** zu, die er als „liminal“ bezeichnet. **Sie liegt gleichsam zwischen den Zeiten**. Wer einen Passageritus durchläuft, ist dann **nicht mehr** die Person, die er oder sie früher war, aber auch **noch nicht** die Person, die er oder sie später, nach Abschluss des Ritus sein wird. Es ist ein zweideutiger “no longer/not yet” Status, in dem die Initianden zum Beispiel nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht Erwachsene sind. In dieser Phase des Ritus lässt sich, so Turner weiter, von “liminal personae” sprechen. Sie sind “... neither here nor there; they are **betwixt and between** the positions assigned and arrayed by law, custom, convention ...”¹¹*

Diese biographisch verunsichernde, aber auch zuvor noch nicht antizipierbare Möglichkeiten freisetzende Situation eines “Betwixt and Between”¹² bietet den Teilnehmer_innen in einem **Bildungsformat transformativen Lernens** den „Ermöglichungsraum“ für einen **doppelten Freisetzungsprozess**: In einer professionell begleiteten Entwicklung kompetenzbasierter Selbstvergewisserung werden ihre individuellen **Ausgangsbedingungen**, wie auch gleichermaßen ihre bisherigen **Zukunftsantizipationen** „kontingent“. Dies meint, sie werden nun erst als gestaltungsfähige, **klärungsbedürftige Optionen** verfügbar. Dieser, vom Bildungsformat durch entwicklungsbegleitende Beratung zu stützende, „**Schwebezustand**“ wird aus Sicht der Teilnehmer_innen als Ambivalenz einer „**instabilen Beweglichkeit**“ verfügbar. Besonders wichtig wird dabei neben der Beratung die **Stabilisierungsfunktion der sozialen Gruppe**. Viktor Turner hebt im Zusammenhang der **liminalen Phase** eines biographischen „Schwellenzustands“ die Bedeutung einer **solidarischen Gemeinschaft** solidarischen („communitas“) innerhalb einer übereinstimmend riskanten Lebenslage hervor,

⁸ Vgl. Vgl. Andermatt, ;Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, sowie den Evaluationsbericht Gorecki/Schäffter

⁹ Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt & New York: Campus, sowie: Förster, Till: Victor Turners Ritualtheorie. Eine ethnologische Lektüre. till foerster@unibas.ch ; Bräunlein, Peter, J.(2006): Victor W. Turner: Rituelle Prozesse und kulturelle Transformationen. In: Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. VS-Verlag, S. 91-100.

¹⁰ Van Gennep, Arnold (2005): Übergangsriten (rites de passage) Frankfurt/New York: Campus

¹¹ Förster a.a.O. S.2.

¹² Louise Carus Mahdi, Steven Foster & Meredith Little (Hrsg.) (1987): Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation. La Salle, Illinois: Open Court

wie dies auch in der erwachsenenpädagogischen Zielgruppenarbeit und in der Selbsthilfebewegung als Prinzip professioneller **Empowermentstrategien** entwickelt wurde.

Als der konzeptuell entscheidende **Dreh- und Angelpunkt des Transformationsmodells** korrelativer Aussteuerung erweist sich somit der „**liminale Umschlagspunkt**“, der im Sinne einer „**höheren Ordnung**“¹³ auf das Verhältnis zwischen biographischer Ausgangslage und sich konkretisierenden beruflichen Tätigkeitsfeld zu reflektieren und beide Seiten kontingent zu setzen vermag. Diese Funktion innerhalb eines korrelativ strukturierten Übergangsraums lässt sich nur über die methodische Konstruktion eines „**Zwischenhalts**“ gewährleisten, der je nach dem **Format eines Übergangsraums** in unterschiedlicher Weise realisiert werden kann.

So beschreibt dies Michael Andermatt im kulturtheoretischen Bildungsformat einer **romantischen Kunstästhetik** wie folgt:

„Liminalität spielt eine Rolle in den Übergangsriten, des rites de passage, und beschreibt den Schwellenzustand, in dem sich Individuen oder Gruppen befinden, nachdem sie sich rituell von der herrschenden Sozialordnung gelöst haben. Arnims Raumdarstellung stimmt vielfach mit dem überein, was für die liminale Phase des Rituals charakteristisch ist. So gerät Arnims Isabella geradezu exemplarisch in jenen von Turner beschriebenen Zustand des ‚betwixt and between‘, wo das Klassifikationssystem der Alltagsstruktur aufgehoben ist und das Individuum sich in einem ‚Bereich der Ambiguität‘ befindet.“¹⁴

„Wie eben gesehen thematisiert Arnim an dieser Reise weniger die Bewegung im Raum, sondern vielmehr den Stillstand. Paradox formuliert, bedeutet bei Arnim Reisen oft Stillstand. Nicht die Bewegung und das Fortkommen werden thematisiert, sondern der unverhoffte Zwischen-Halt: der Aufenthalt an merkwürdigem Ort¹⁵ außerhalb des Gewohnten und Bekannten: Und genau an dieser Stelle formuliert sich der Übergangs- und Schwellenraum, den Arnim als liminalen Raum gestaltet und in dem seine Protagonisten zu ihren eigentümlichen Erfahrungen gelangen.“¹⁶

¹³ In Anschluss an Gotthard Günthers dreiwertige Logik ließe sich die liminale Position einer „höheren Ordnung“, wie sie von Arnim poetologisch der Kunst zugewiesen wurde, auch als „**Rejektionswert**“ gegenüber einer Relation zwischen biographischer Ausgangslage und beruflichem Zielbereich fassen, der „zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ fungiert.

¹⁴ Andermatt, ;Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, hier S. 196

¹⁵ Hier ließen sich weiterführende Bezüge zwischen „Übergangsräumen“ zu den Sozialraumkonzepten eines transitorischen „**Nicht-Orts**“ von Marc Augé oder der „**Unorte**“ herstellen: vgl.: Augé, Marc/ Bischoff, Michael (2012): Nicht-Orte. München: Beck; sowie: Leidinger, Simone/ Wendel, Sarah/ Däumer, Matthias/ Gerok-Reiter, Annette (2010): Unorte: Spielarten einer verlorenen Verortung. Kulturwissenschaftliche Perspektiven. transcript

¹⁶ Andermatt a.a.O., S. 197

Die entscheidende **pädagogische Dienstleistung**¹⁷ eines **Bildungsformats** transformativen Lernens besteht nun darin, den skizzierten **Schwebezustand einer liminalen Phase** im Rahmen einer Supportstruktur in einer hinreichend langen Dauer aufrecht zu erhalten, um ihn so für die Teilnehmenden als einen **reflexiv angelegten Möglichkeitsraum** produktiv werden zu lassen. Die Produktivität kommt dadurch zum Ausdruck, dass entweder das bereits zu Beginn antizipierte Zielfeld in seiner persönlichen Relevanz deutlicher und in seiner beruflichen Fachlichkeit konkreter beschreibbar geworden ist. Andererseits besteht aber nur dadurch die Möglichkeit, dass die **Multioptionalität der Ausgangslage** im Verlaufe des Klärungsprozesses als eine **persönliche Ressource** erkannt und genutzt werden kann und daher nicht mehr nur als Quelle von Orientierungsnot erfahren wird.

3. Relationale Zielgenerierung

In Verbindung mit kompetenzbasierter Beratung ermöglicht das Transformationsmodell eine Strategie, die hier als ein „**korrelatives Matching**“ bezeichnet werden soll. Kennzeichnend hierfür ist, dass sich der von objektivierender Qualifikationszuschreibung auf individualisierende Kompetenzermittlung **tiefer gelegte Bestimmungsprozess** nicht mehr allein auf die **Ausgangslage** der Akteure beschränkt, sondern ebenfalls auf Formen einer **kompetenzbasierten Tätigkeitsfeldanalyse** beziehen kann. Nur aufgrund einer **Doppelseitigkeit des Kompetenzen-Coaching** gerät der Aspekt von „**individualisierter Beruflichkeit**“ als wichtiger Faktor für ein **wechselseitig angelegtes Matching** in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein derartiger Prozess wechselseitiger Aussteuerung setzt in der Schwebesituation der „liminalen Phase“ **beide Seiten kontingent** und stimmt sie schrittweise aufeinander ab. In einem derartigen Vorgehen, das sich an praktischen und persönlich relevanten Erfahrungen während des Probehandelns in der „liminalen Übergangsphase“ festmachen lässt, verliert nun auch das zu erschließende **Tätigkeitsfeld** seine „opake“ und intransparente Oberfläche und erhält für die Exploration ein **höheres Auflösungsvermögen und eine Schärfentiefe**.¹⁸

¹⁷ In der Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite gilt es in Form einer pädagogischen „Gegensteuerung“ (Tietgens), das sog. **Nutzensparadoxon** zu verhindern. Eine interaktive Wertschöpfung wird nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den **utilitaristischen Nahzielen** der Lerner oder einer **instrumentellen Interessenlage** des Auftraggebers orientiert. (vgl. Schäffter, Ortfried: Dienstleistung. Eine relationale Sicht auf pädagogisches Handeln.)

¹⁸ Dies zeigte sich in der praktischen Realisierung des IdA-Projekts daran, dass die Teilnehmerinnen zum Ende die Fähigkeit erworben hatten, Stellenausschreibungen in einem neuen Verständnis zu lesen und sie in Hinblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein **Prozess korrelativer Aussteuerung** erst dann gewährleistet und unterstützt werden kann, wenn im Rahmen des Supports methodisch verhindert wird, dass eine der beiden Seiten verabsolutiert wird. Eine **wechselseitige Relationierung** setzt daher voraus, dass der oben beschriebene „Schwebezustand“ nicht wie zuvor als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird. Mit ihr kann dann eine **persönliche „Öffnung zur Welt“** verbunden sein. Erst in diesem Verständnis von **fachlicher Mobilität** lässt sich die zunächst noch unbestimmte **Multioptionalität** methodengeleitet als Potentialität für eine innovative Berufsentwicklung in der Transformationsgesellschaft erschließen

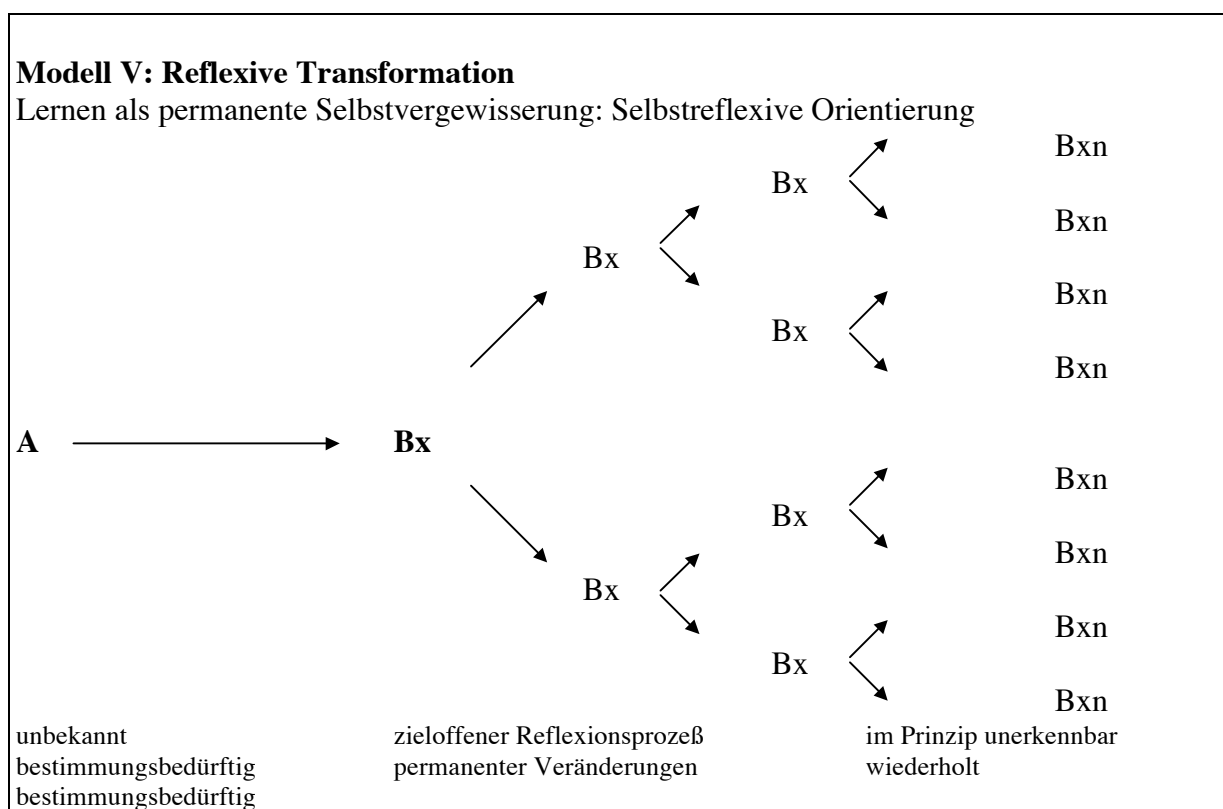


Schaubild 4: Reflexive Transformation

V. Reflexive Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem

auf das für sie persönlich relevante Tätigkeitsprofil zu dekodieren. Dies führte zu verbesserten Bewerbungen, bzw. zur Aufnahme von initiativ eingeleiteten Direktkontakten.

prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“. (vgl. Schaubild 4) Zustand A erweist sich als defizitär, wobei ähnlich wie im fünften Modell keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die Mangellage besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich um Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frühpensionär handelt. „Zustand B“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation.

Der nun im Modell V rekonstruierte Transformationsprozeß unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, beginnt der Veränderungsprozess bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines „Abstoß-Effekts“ nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedes Mal wenn ein Zustand B_x im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozess seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in bezug auf die Zielgröße aus. (vgl. Giddens 1996)

Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. An dieser Stelle muss zur Illustration ein Beispiel reichen:

* Berufliche Bildung unterstützt mit Maßnahmen pädagogisch strukturierter Suchbewegungen solche Menschen, die die Rückkehr zur Erwerbstätigkeit auf eine höchst individuelle Weise verfolgen und hierdurch bisher unbekannte Erwerbsmöglichkeiten entdecken. Je besser dies nun der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung z.B. durch individualisierte Bewerbungstrainings oder Existenzgründerprojekte gelingt, d.h. je deutlicher bislang unerschlossene Bereiche der Erwerbstätigkeit allgemein zugänglich werden, um so geringer werden letztlich die Chancen beruflicher Weiterbildung für spätere Angebote und um so stärker steigt der Druck auf diejenigen, die neue Felder bereits für sich erschlossen haben. Berufliche Weiterbildung trägt damit gerade durch ihr Gelingen zur weiteren Destabilisierung des Arbeitsmarkts bei und verschafft sich durch erfolgreiche pädagogische Arbeit tiefgreifende Anschlussprobleme für spätere Angebote. Der Zustand Bx wird allein durch das Organisieren seiner Erreichbarkeit abermals in seiner Qualität verändert. Strukturell gleicht dies dem Problemmuster in der Touristikbranche, in der der Wunsch nach touristisch unberührten Ferienorten zu „Geheimtips“ führt, die gerade die Defizite hervorrufen, denen man zu entkommen suchte: die als touristisch unzerstört empfohlenen Reiseziele verändern sich dadurch, dass sie als Ferienorte erschlossen werden.

Lernorganisation im Modell V gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisherigen Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigenen Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur **gesellschaftlichen Entschleunigung** beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Organisationstheoretisch lassen sich die bisher erläuterten fünf Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz fassen, für die unterschiedliche Formen von Planung und Kontrolle notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen vollständiger Transparenz von Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und vollständige Intransparenz das andere. Die Grundstruktur der Transformationsmuster zwischen „bekannt“ und „unbekannt“ wird in der folgenden Tabelle 2 veranschaulicht:

Ausgangslage	Zielwert	Lernmodell
bekannt	<i>bekannt</i>	Qualifikations-Modell
unbekannt	<i>bekannt</i>	Aufklärungs-Modell
bekannt	<i>unbekannt</i>	Suchbewegungs-Modell
unbekannt	<i>unbekannt</i>	Korrelatives Matching-Modell
unbekannt	<i>unbekannt</i>	Institutionalisierung von Dauerreflexion

Tabelle 2

Unterschiedliche Bedeutung von Selbststeuerung

Das Auftreten zieloffener und selbstverstärkender Veränderungsprozesse in der Transformationsgesellschaft übt einen deutlichen Druck in Richtung auf Ansätze zur Selbststeuerung aus. Je nach Transformationsmuster wird in diesem Zusammenhang ein besonderes Verständnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens erkennbar:

1. im Kontext von Qualifizierungsprozessen geht es um *Selbstinstruktion* (z.B. Leittextmethode)
2. im Kontext des Aufklärungsmodells geht es um eine identifizierende *Übernahme eines Vorbilds*
3. bei Suchbewegungen handelt es sich um *selbstgesteuerte Zielfindung* (z.B. Zukunftswerkstatt; Zielfindungsseminare; Lebenslauf- und Karriereplanung, biographisches Lernen)

4. bei korrelativer Transformation handelt es sich um die Bereitschaft sich dem *Schwebezustand* eines offenen Prozesses der Aussteuerung in einer liminalen Übergangssituation *zu überlassen*

5. bei reflexiver Transformation wird die *Organisation von Selbstvergewisserung* erforderlich.

(z.B. Supervision, Qualitätszirkel, kollegiale Praxisberatung, Selbsthilfegruppen)

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik des dritten und vierten Modells 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 Förderung von Selbstlernprozessen und als „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht. (vgl. Schaffter/Weber/Becher 1998) 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.

Dies verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und ein konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. (vgl. Kemper/Klein 1998) 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.

Klärung des gesellschaftlichen Strukturwandels als modellübergreifende Anforderung

Die Probleme der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft lassen sich nicht allein dadurch bewältigen, dass man genauer auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neue Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich auch Programmqualität beurteilen lässt. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung nur als „linearer Übergang“ vom

Modell I über Modell II zu Modell III gedeutet würde - wenn also Modell III nur als „ultimative Innovation“ im Wettlauf um Modernität aufgegriffen würde. Statt dessen ist zu bedenken, dass alle drei Transformationsmuster weiterhin nebeneinander wirksam sind - dass man also mit einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen je nach Handlungskontext zu rechnen hat.

Grenzen institutionalisierten Lernens stellen daher nicht allein deshalb eine bildungspolitische Herausforderung dar, weil sie zur Erarbeitung innovativer Bildungskonzeptionen für neuartige Strukturmuster gesellschaftlichen Wandels zwingen. Voraussetzung für das Gelingen von Selbststeuerung in Bildungskontexten ist darüberhinaus die

Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Transformationsmustern und dem in ihnen jeweils *gültigen* Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung. Gegenwärtig werden

Wirksamkeitsgrenzen 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 *Wirkungsumkehr*. Erwachsenenbildung ist in diesen Fällen nicht mehr lernförderlich, sondern hindert die Menschen sogar daran, sich mit wichtigen Veränderungen in ihrem Leben in lernender Aneignung auseinanderzusetzen.

Hieraus läßt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären. „Selbststeuerung“ gerät dann zur Ideologie oder zur Leerformel.

Aufgrund dieser Überlegungen wird es notwendig, differenzierter als bisher zwischen den Strukturen *linearer Transformation* der Modelle I und II und der *reflexiven Transformation* des dritten und vierten Modells zu unterscheiden. Hierbei sind *zwei unterschiedliche Anforderungen* genauer zu berücksichtigen:

* Bei Veränderungen im Sinnkontext des Modells I und II ist es die *Anforderung zum Kontextwechsel*, d.h. die Notwendigkeit zum Übergang aus einer vertrauten jedoch nicht mehr tragfähigen Ordnung hinein in ein bislang fremdartiges Erwartungssystem, das eine mehr oder weniger nachvollziehbare Sinnstruktur besitzt. In diesem linearen Verständnis verfügen die Menschen in den östlichen Bundesländern und z.T. auch in den osteuropäischen Ländern bereits über *Erfahrungen zum Kontextwechsel*. Inwiefern dies bereits als generalisiertes Erfahrungswissen also als übertragbare Kompetenz verfügbar ist, läßt sich allerdings nur im Einzelfall klären. Wie bereits angedeutet, beruht Kompetenz zum Kontextwechsel auf einer produktiven Beziehung zwischen Abbruch und Aufbruch, also auf der Verbindung von Distanzierungsleistung und neuem Engagement.

* *Bei Veränderungen im Sinnkontext der Modelle III und IV* zwingt strukturelle Transformation die Akteure zum Übergang in ein fremdes Sinnsystem, das sich seinerseits in einem offenen, nicht unmittelbar durchschaubaren Strukturwandel befinden kann. Bei Veränderungen nach Modell IV werden dabei Anpassungsleistungen abverlangt, die sich im Zuge der weiteren Entwicklung schnell als zunächst notwendiger, aber letztlich nicht hinreichender Mitvollzug von immer weiteren Veränderungen herausstellen können. Die Erwartung, irgendwann einmal in der neuen, fremdartigen Ordnung „anzukommen“, bleibt trotz hoher Anpassungsleistung unerfüllbar. Ganz im Gegenteil kann paradoxerweise sogar eine zu hohe Anpassungsbereitschaft die Chance verringern, den Prozesscharakter der neuen Situation zu durchschauen und mit ihm umgehen zu lernen.¹⁹

Probleme bei der Organisation von Weiterbildung lassen sich daher häufig auf eine Unklarheit über die zutreffende Prozeßstruktur der Veränderungsverläufe zurückführen. Geht man von einer mehr oder weniger linearen Transformationslogik aus, bei der ein Übergang von einer bekannten Ausgangslage A über eine Zwischenphase B zur Ziel-Lage C eines ebenfalls bekannten Kontextes zu organisieren ist, so bieten die bekannten pädagogischen Technologien in der Tat ein breites Instrumentarium zur Anpassungsqualifizierung. Sobald es sich jedoch um Übergänge hinein in Ordnungsgefüge handelt, die sich selbst im Prozess eines offenen Strukturwandels befinden, müssen Angebote institutionalisierten Lernens eine andere Funktion als bei der Bewältigung eines linearen Übergangs erfüllen. Im zweiten Fall ist zudem zu berücksichtigen, dass nun auch institutionalisiertes Lernen als Bestandteil einer Transformationsgesellschaft einem Funktionswandel unterliegt, den es strukturell mit zu vollziehen hat. Es handelt sich dabei um eine Anforderung an die Weiterbildung, die sich wie bereits erwähnt als Wandel von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion beschreiben lässt. Die Reflexionsfunktion ist eine Antwort auf die kontingente Prozesstruktur einer Transformationsgesellschaft, wie sie exemplarisch beim Übergang zwischen den Gesellschaftsordnungen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands erfahrbar wurde.

¹⁹ Es sind derartige Erfahrungen im Umgang mit Prozessen des Strukturwandels, an denen sich die Situation in den sog. Beitrittsländern von der Situation in der alten Bundesrepublik grundsätzlich unterscheidet. Man wird konfrontiert mit der Gewalt „fluider Strukturen“ und erlebt dies besonders intensiv vor dem Kontrast eines kollektiven Menschenbildes, einer sozialistischen Gesellschaftsordnung und eines Staatsverständnisses, in der Vermeidung von Kontrollverlust bei allen Beteiligten höchste Priorität genoss. Die Problematik der Weiterbildung in den neuen Bundesländern bestand also darin, dass die Menschen gleichzeitig *beide Varianten des Kontextwechsels* zu bewältigen hatten (und weiterhin haben), ohne dass eine Unterscheidung immer auch möglich war. Hinzu kommt, dass die institutionalisierten Lernhilfen vorwiegend von Problemdefinitionen im Sinne linearer Transformation ausgingen und hierdurch erheblich zum Wirkungsverlust bzw. zur Wirkungsumkehr von Weiterbildungsbemühungen beitrugen.

Das gegenwärtige Problem einer *Gesellschaft in struktureller Transformation*, mit dem man es gegenwärtig in den östlichen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in der Schwierigkeit, eine generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufgreifen und produktiv nutzen zu können. Wie aber lassen sich verlorene Sicherheiten wiedergewinnen, ohne vergeblich nach stabilen Rahmenbedingungen Ausschau zu halten und dabei letztlich doch enttäuscht zu werden? Zeiten des Übergangs stehen notwendigerweise in einem „Zwielicht der Ordnung“ (Waldenfels). Sie lassen die bislang gesichert erscheinenden Formen institutionalisierten Lernens problematisch erscheinen und setzen bewährte Kontrollmechanismen und Steuerungsmodelle außer Kraft. So erweist sich z.B. das Verlangen nach der gewohnten Sicherheit von „Maßnahmekulturen des Lernens“ als Unfähigkeit, sich in aller Konsequenz auf den strukturellen Wandel einzustellen. Das Festhalten an alten Sicherheiten wirkt sich letztlich als Problemverschärfung aus, weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und daher in der weiteren Folge ständig Mißerfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem „freien Fall“ in Strukturlosigkeit schützen, die andererseits jedoch anschlussfähig sein müssen für neuartige Gestaltungsvarianten, die vorher nicht antizipierbar gewesen waren. Die Bearbeitung von Freisetzung und Kontrollverlust kann nicht mehr auf eine Wiedergewinnung „objektiver“ extern vorgegebener Ordnungsstrukturen abzielen, sondern muß Gelegenheiten bieten, in denen bislang noch unbestimmte Potentialität in *experimentelle Handlungs- und Gestaltungsspielräume* transformiert werden kann. Es geht um die Bearbeitung unterschiedlicher Phänomene der Entgrenzung durch selbstreflexive Orientierungsleistungen. Eine unverzichtbare Aufgabe institutionalisierten Lernens besteht nun darin, derartige Entwicklungen methodisch zu begleiten und hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen und auf Dauer zu stellen, in denen Suchbewegungen hinein in bislang unbekannte *Möglichkeitsräume* organisierbar werden. Lernen meint in diesem Zusammenhang entdeckendes, grenzüberschreitendes Lernen, das zwar nicht extern gesteuert werden kann, das aber dennoch institutionalisierter Förderung und Entwicklungsbegleitung bedarf.

Diese allgemeine Einschätzung gilt gesellschaftsweit und hierbei ebenso für individuelle Freisetzungprobleme und ihren subjektiven Orientierungsbedarf im Lebenslauf wie darüber hinaus auch für Selbststeuerungsanforderungen an Gruppen, Organisationen, Wirtschaftsunternehmen, Verbände oder an die großen gesellschaftlichen Funktionssysteme. Es kann daher nicht überraschen, dass auch in dem sich gegenwärtig schrittweise ausdifferenzierenden Weiterbildungssystem die strukturelle Spannung zwischen vielfältig angewachsenen Optionen und einem im konkreten Fall verengten Gestaltungsspielraum nach produktiver Bearbeitung verlangt. Vieles, was früher eindeutig festgelegt und geregelt schien, wird nun als nur eine mögliche Variante unter vielen anderen Spielarten erkennbar. Institutionalisiertes Lernen ist in den bekannten Formen nicht mehr selbstverständlich, es wird in seinen Begrenzungen erkennbar, es erweist sich als „kontingent“ und damit begründungsbedürftig. Nutzen wir also die sich öffnenden Spielräume!

Literatur

- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einr unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140
- Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170
- Schäffter, O.; Weber, Chr.; Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein; G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren 1998
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986