

Transformationsgesellschaft

Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement

1. In welcher Gesellschaft leben wir?

Gesellschaftliche Zeitdiagnosen haben seit einiger Zeit Konjunktur, und so stößt man mittlerweile auf Publikationen wie die von Armin Pongs, in der alle „Bindestrich-Gesellschaften“ einschließlich ihrer verursachenden Interpretationen zusammengeführt werden. Um nur einige Beispiele in Erinnerung zu rufen: „Arbeitsgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Risikogesellschaft, Bürgergesellschaft, Wissensgesellschaft, Informationsgesellschaft ...“. Pongs kommt in seiner Sammlung am Ende des zweiten Bandes auf mittlerweile zwei Dutzend Gesellschaften, mit weiteren Entdeckungen bzw. Erfindungen darf gerechnet werden. Offensichtlich leben wir nicht nur in einer „Multioptionengesellschaft“ (Gross 1994), sondern dürfen in einer solchen gerne noch zwischen verschiedenen Gesellschaften wählen, in denen wir leben müssen. Ein Merkmal, so lässt sich auf einer Meta-Ebene gegenwärtiger Zeitdiagnosen konstatieren, besteht darin, dass sich aus der Binnenbeobachtung dieser Gesellschaft keine eindeutige Antwort finden lässt; nein, im Gegenteil, dass wir es geradezu als Charakteristikum ansehen müssen, dass es eine Vielzahl konkurrierender, einander widersprechender oder einander indifferenten Antworten auf diese Frage gibt. Die Unbestimmtheit gesellschaftlicher Realität ließe sich fraglos zur Unbestimmbarkeit steigern. Jeder, der den Anspruch hat, eine allgemeingültige Deutung zu formulieren und verbindlich zu machen, liegt falsch. „An und für sich“ bleibt die gegenwärtige Gesellschaft unbestimmbar. Innerhalb dieses offenbar geklärten Kontextes von Unbestimmtheit wiederum werden zeitdiagnostische Diskurse überhaupt erst gesellschaftlich möglich und sinnvoll. Ihre Bestimmung erhält indes den Charakter von Selbstthematisierung aus der polyzentrischen Struktur einer Vielzahl gesellschaftlicher Teilperspektiven, die sich auf den Horizontcharakter einer spezifischen Positionalität beschränken müssen. Eine diese Einzelperspektiven über-

In: Wittfoth, J. (Hrsg.) (2001):

Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose
Theoriebeobachtungen. DIE, Bielefeld.

schreitende Gesamtdiagnose kann sich daher nicht mehr als Einheit bestimmen, sondern muss in einer „Positivierung von Unbestimmtheit“ erfolgen. Demzufolge wird die Differenz konkurrierender Deutungen als die unentschiedene Gegebenheit genommen, aus deren produktivem Überschuss heraus sich „Transformationsgesellschaft“ als Voraussetzung ihrer vielfachen Möglichkeiten konstituiert.

Gesellschaftstheorie erfährt hierdurch nicht allein eine Relativierung auf die je zugrunde liegenden Kontexte potenzieller Selbstbeschreibungen, sondern bietet zugleich ein basales Fundierungsverhältnis im Sinne von struktureller Relationierung. Gesellschaft wird so zu einem relationalen Konstrukt ihrer Teilelemente: „Sage mir, in welcher Gesellschaft du lebst, und ich sage dir, wer du bist.“ Jedes ihrer Funktionssysteme ist durch seine Institutionalformen an dem konstruierenden Deutungsprozess mit beteiligt, dessen Folgen sie schließlich in Gestalt der vorfindlichen gesellschaftlichen „Rahmenbedingungen“ beobachten kann. Dies wird im Folgenden in Bezug auf das besondere Verstrickungsverhältnis im Funktionssystem Weiterbildung genauer untersucht.

Wenn aus der Einzelperspektive einer Institutionalform von Weiterbildung gefragt werden soll, in welcher Gesellschaft sie sich befindet, so werden strukturelle Zwänge im Sinne der „Bedingung ihrer Möglichkeit“ thematisierbar und reflexionsfähig. Im Zusammenhang mit der Deutung „Transformationsgesellschaft“ werden diese Restriktionen als Unbestimmtheit zukünftiger Entwicklungsverläufe und damit als Wirkungsverlust bzw. Wirkungsumkehr institutionalisierter Lernarrangements in Prozessen gesellschaftlichen Strukturwandels beobachtbar und als Strukturproblem beschreibbar.

2. Gesellschaft: Zeitdiagnosen als pädagogische Orientierungsleistung

Wie ein Fisch im strömenden Wasser, so steht Erwachsenenbildung in einem durchaus dialektischen Verhältnis zu der sich wandelnden Gesellschaft, die für sie einerseits die konstitutiven Voraussetzungen bietet, sich andererseits aber auch als Medium ihrer Wirksamkeit verfügbar macht. Umgekehrt betrachtet kann Erwachsenenbildung in diesem Verständnis fraglos als eine Variante gesellschaftlichen Selbstausdrucks und – ähnlich wie Massenmedien, Kunst und Sozialwissenschaft – als Form

gesellschaftlicher Selbstthematisierung verstanden werden. Gerade durch ihre Orientierung an Wandlungsprozessen und „okkasionellen“ Lernbedarfen bietet Erwachsenenbildung ihrer Gesellschaft einen „reflexiven Mechanismus“ (Schäffer 1992); sie bewirkt „institutionalisierte Dauerreflexion“ (Schelsky 1957). Ein tieferer Blick in die Einrichtungshistorie mit ihrem Wandel von Angebotsthemen, Veranstaltungsformen und Lernarrangements ist daher immer zugleich auch ein gehöriges Stück politischer Geschichte und Kulturgeschichte (vgl. z. B. Gieseke u. a. 2001).

Teilt man dieses dialektische Verhältnis zwischen institutionalisiertem Erwachsenenlernen und Gesellschaft, so liegt jeder Institutionalisierungsvariante immer auch eine implizite oder explizite Gesellschaftstheorie zugrunde. Im historischen Rückblick scheint dies auf der Hand zu liegen und macht sich an begrifflichen Markierungen wie Volksbildung, Arbeiterbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Erwachsenenqualifizierung, Kompetenzentwicklung, Human Development o. Ä. fest. Allgemein formuliert: Jede Institutionalisierung benötigt für die Bestimmung ihrer gesellschaftlichen Funktion eine systemspezifische Rekonstruktion von Gesellschaft. „Gesellschaft“ stellt in diesem Zusammenhang für Weiterbildung die „Positivierung des Unbestimmten“ – hier also ihrer Funktionsbestimmung – dar. Erst innerhalb dieses Horizonts können Einzelfragen der Leistungserstellung, wie z. B. der Bedarfsermittlung oder Qualitätsbestimmungen, auf einer betrieblichen Ebene der Weiterbildungs-Organisation und im Lernarrangement behandelt werden. Wie in den Theorieansätzen des „Neo-Institutionalismus“ betont wird, sind Organisationen notwendigerweise in diesen sinnstiftenden Zusammenhang eingebettet und erhalten so den Rahmen für Prozesse des „sense-making“ (vgl. Schäffer 2001, Kap. 2).

Jedes Funktionssystem und daher auch alle Institutionalformen der Weiterbildung haben Antwort auf die Frage zu geben: „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ Implizit geschieht dies jeden Tag auf der Ebene latenten Selbstausdrucks, spezifischer Deutungen von Lernbedarf, aber auch in Form „institutioneller Selbstbeschreibungen“ (vgl. Schäffer 1989). Antworten auf die Frage nach der Gesellschaft bieten daher die Möglichkeit zur institutionellen Selbstvergewisserung, ohne dass hierbei bereits an wissenschaftliche Formen gesellschaftlicher Selbstthematisierung gedacht werden muss. Zunächst und vielfach geschieht institutionelle Selbstvergewisserung durch Formen des habituellen Selbst-

ausdrucks und der kontextbezogenen Selbstbeschreibung. Auch die Formen expliziter Selbstbeobachtung sind nur ausnahmsweise systematisch angelegt, sie erfolgen alltagsgebunden und anlassbezogen.

Mit wachsender Professionalisierung versetzen sich gesellschaftliche Institutionalisierungen in die Lage, für den Bedarf an Selbstbeschreibung und Selbstbeobachtung auch auf wissenschaftliche Deutungsangebote zurückzugreifen und eine adäquate Gesellschaftstheorie für die Bestimmung, vor allem aber zur Legitimation ihrer Funktion heranzuziehen. Hier ist nun der Argumentationspunkt erreicht, an dem konkurrierende Zeitdiagnosen für unterschiedliche Institutionalformen der Erwachsenenbildung in ihrer praktischen Relevanz erkennbar werden. „Sage mir, in welcher Gesellschaft du lebst, und ich sage dir, welche Variante von Bildung du präferierst!“ Die Veränderbarkeit der Welt, wie sie Marx in der 11. These zu Feuerbach forderte, hängt in der späten Moderne doch entscheidend davon ab, in welcher Weise sie von den gesellschaftlichen Akteuren überhaupt als soziale Realität wahrgenommen und in ihren sozialen Folgen gedeutet, d. h. „interpretiert“ wird.

„Entwicklung“ ist eine Beobachtungsstrategie, mit der ausgewählte Einzelveränderungen in einen Bedeutungszusammenhang gebracht werden. Die Art also, wie institutionalisierte Erwachsenenbildung ihre Gesellschaft wahrnehmend deutet, ist der konkrete, mitgestaltende Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. Allerdings kann in dem dialektischen Konstitutionsverhältnis nicht sinnvoll zwischen Aktion und Reaktion bzw. zwischen Tätern und Opfern unterschieden werden. Um der hier angesprochenen Einsicht einer reflexiven Moderne gerecht zu werden, wird es erforderlich, sich von einem dualistischen Subjekt-Objekt-Gegensatz zu lösen und das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Gesellschaft als wechselseitiges Bedingungsgefüge aufzufassen.

Klärend für pädagogische Institutionalisierungen ist dabei die Unterscheidung zwischen „systemtheoretischer Rekonstruktion“ und einer „systemischen Handlungsperspektive“ (vgl. Schäffer 1998). Im Gegensatz zur *systemtheoretischen Rekonstruktion* eines Sinnsystems in der Deutungsperspektive eines anderen Relevanzsystems beruht *systemische Praxis* auf einer reflexiven Handlungsstrategie: Die Beobachterposition berücksichtigt das eigene Beteiligt-Sein im Sinnsystem und ihre strukturelle Verstrickung in den „Gegenstand“ der Erkenntnis oder Einflussnah-

me als eine konstitutive Voraussetzung für das Gelingen. Systemische Praxis überwindet den Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt dadurch, dass sie die eigene Beobachterposition und soziale Beobachtungspraxis als integralen Bestandteil ihres „Gegenstands“ verstehen lernt und sich gerade hierüber die Voraussetzungen des Erkennens und der Einflussnahme auf das beobachtete Sinnsystem erschließt. Erst in einem solchen Verständniszusammenhang wird überhaupt erklärlich, wie systemische Strukturveränderungen durch eine Selbstveränderung der Elemente ausgelöst werden können – eine Einsicht übrigens, die jedem dualistischen Erklärungsmodell verschlossen bleibt. Konstitutive Voraussetzung für systemische Praxis ist daher, Bestandteil des zu beeinflussenden Sinnsystems zu sein und dieses Beteiligt-Sein professionell zu beobachten und methodisch zu nutzen. Diese „systemische Handlungsperspektive“, wie sie auf mikro-sozialer Ebene z. B. in systemischer Familientherapie, Organisationsberatung oder Gemeinwesenarbeit entwickelt wurde, lässt sich paradigmatisch auch auf das makro-soziale Verstrickungsverhältnis von Institution und Gesellschaft anwenden.

Systemische Handlungsorientierung verlangt, die eigene Beobachterperspektive als Bestandteil des beobachteten Relevanzsystems mit in Rechnung zu stellen: „Ich betinde mich nicht im Stau, sondern ich bin der Stau.“ Beobachtungspraxis (auch: reflexive Bildungspraxis) wird damit als *symptomatischer Selbstausdruck* des beobachteten oder des sich selbst beobachtenden Gesellschaftssystems gedeutet. Durch involvierte (systemgebundene) Beobachtungsleistung verfügt das beobachtete System nun über eine höherstufige Form der Selbstbeschreibung, wodurch es sich sogar bei dieser Beobachtung wiederum selbst beobachten und deuten kann. Das gesellschaftliche System beobachtet sich selbst durch die partielle Perspektive eines internen Beobachters. Dies führt nach Gotthardt Günther zu der erstaunlichen Einsicht, dass Teile eines Sinnsuniversums ein höheres Reflexionspotenzial haben können als das Ganze und sich auch entsprechend zum umfassenden System verhalten (vgl. Günther 1976, S. 319). Hierdurch lassen sich deterministische Fehldeutungen von dialektischen Beziehungsstrukturen vermeiden. Weiterbildung als konstitutiver Bestandteil der Transformationsgesellschaft bringt in diesem Sinne beobachtend die sich verändernden Formen von Zukunftsforschung zum Ausdruck und beschreibt in ihrer (impliziten oder expliziten) Gesellschaftstheorie dabei ihre eigene spezifische Funktion für Prozesse strukturellen Wandels.

3. Transformationsgesellschaft

Der Begriff Transformationsgesellschaft wurde im Zusammenhang mit der Implosion der sozialistischen Regierungssysteme und der Erosion ihrer gesellschaftlichen Formierungen prominent. Nicht zuletzt im Prozess der Auflösung der DDR und der damit einhergehenden wirtschaftlichen und politischen Vereinigung Deutschlands zeigte sich, dass es sich dabei wider Erwarten nicht um eine einseitige Anpassung der ehemaligen Kommandowirtschaft an das westliche System marktwirtschaftlicher Ordnung handelte. In einem komplexen Veränderungsprozess vollzog sich im Zuge dieser Anpassung zugleich ein Strukturwandel in den globalen, europäischen und innerstaatlichen Gesamtordnungen. Wenn auch mit zeitlichen Verzögerungen, wurden mit dem Niedergang der ehemals sozialistischen Gesellschaften die ordnungspolitischen Grundlagen insgesamt einem verstärkten Veränderungsdruck in sehr unterschiedlichen Dimensionen ausgesetzt. Diese neuartige Gesamtlage in der Zeit nach der sog. Wende wird hier als „Transformationsgesellschaft“ in einem historischen Sinne bezeichnet. Sie nimmt als Zeitdiagnose zum Ausgangspunkt, dass die Anforderungen und der Verlauf von Veränderungsprozessen in Osteuropa, insbesondere aber in den sog. „neuen Bundesländern“ des vereinigten Deutschlands nur zum Teil als Adaptation an eine bisherige westliche Normalität zu verstehen sind, sondern dass sie die Intensivierung eines ständigen Strukturwandels kennzeichnen, der in zunehmenden Maße auch die „alten Bundesländer“ und Westeuropa erfasst. Der Begriff „Transformationsgesellschaft“ generalisiert damit Erfahrungen, die zunächst nur als Ausdruck eines Übergangs angesehen wurden, und deutet sie stattdessen als symptomatische Vorwegnahme von Formen eines freigesetzten, vielfach nicht mehr kontrollierbaren strukturellen Wandels des sich nun herausbildenden Gesamtsystems mit eigener Entwicklungslogik.

Überlagerung unterschiedlicher Prozesse des Strukturwandels

Die Unübersichtlichkeit einer Transformationsgesellschaft entsteht nicht allein aus der Vielzahl von Teilveränderungen, sondern dadurch, dass in ihr sehr unterschiedliche Prozesse des Strukturwandels zusammentreffen, einander überlagern und sich dabei z. T. erheblich verstärken. Man bekommt es mit einer komplexen Gemengelage zu tun, in der sich bisher unabhängige Diskontinuitäten und soziale Bruchlini-

en ineinander verschränken: eine politische Restrukturierung Europas, ein krisenhafter Höhepunkt betriebswirtschaftlicher Rationalisierung von Wirtschaft und Verwaltung, Strukturwandel aufgrund des Herausbildens eines integrierten Weltwirtschaftssystems und der Globalisierung der Informationswege, Folgen eines demographischen Strukturwandels, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, die Legitimationskrise gesellschaftlicher Funktionssysteme, aber auch die Veränderung von Temporalstrukturen und Entwicklungszeiten (genauer vgl. Schäffter 2001, Kap. 1).

In der Transformationsgesellschaft nehmen die Interferenzen bislang getrennter Entwicklungen zu und setzen hierdurch weitere Entwicklungsstränge frei. So beeinflussen sich die Strukturentwicklungen in ihren jeweiligen Teilwirkungen und überlagern sich zu einem hochkomplexen Spannungsgefüge. Die Probleme, aber auch die Gestaltungschancen einer „Gesellschaft in struktureller Transformation“ sind daher Ausdruck der hieraus erwachsenden Optionsteigerungen und eines von ihnen ausgelösten Realisierungsdrucks. Problematisch wirkt sich das ineinanderschließen sehr unterschiedlicher Entwicklungszeiten und ihrer Temporalstrukturen aus: Sektorale oder regionale Probleme eines eher mittelfristigen Strukturwandels lassen sich daher nicht hinreichend aus ihrer jeweiligen spezifischen Entwicklung verstehen und innerhalb ihres engeren Kontextes lösen. Sie sind gleichzeitig als Konfigurationen epochaler Entwicklungen zu beurteilen. Ein spezifisches Merkmal der gegenwärtigen Entwicklungsphase scheint dabei zu sein, dass sich Entwicklungen sehr unterschiedlichen Ursprungs in ihren Wirkungen nicht mehr wie in früheren Entwicklungsphasen wechselseitig blockieren, sondern sich verstärken und daher in Rückkoppelungseffekten zu Interferenzmustern führen, die sich jeder partikulären oder sektoralen Beobachtbarkeit entziehen. Strukturwandel wird damit immer weniger antizipierbar.

Gesellschaft in struktureller Transformation verlangt daher ein gehöriges Maß an Unterscheidungsfähigkeit in Bezug auf den Ursprung der jeweils beobachteten Veränderungsdynamik. Einerseits geht es um spezifische lokale Einzelveränderungen, wie sie z. B. der Systemwechsel in Deutschland mit all seinen Erfahrungen des Abbruchs und Umbruchs allen Beteiligten nolens volens abverlangte. Gleichzeitig muss jedoch festgehalten werden, dass sich die östlichen Bundesländer in eine bereits in Veränderung begriffene „alte“ Bundesrepublik und zudem noch in ein sich strukturell neu formierendes Europa hineinbewegt haben. Die

gegenwärtigen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Strukturwandel beschränken sich daher keinesfalls auf Anpassungsleistungen im Zuge einer „linearen Transformation“ an eine neue, definierbare Ordnung, sondern der Übergang führt im Sinne einer „reflexiven Transformation“ hinein in offene Prozesse einer bereits in Veränderung begriffenen Ordnung, die dadurch in zusätzliche Perturbation gerät.

Transformationsgesellschaft als pädagogische Kategorie

Der Begriff Transformationsgesellschaft ist über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische“ Kategorie zu verstehen. Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialpolitischen Hilfen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung beantwortet. Strukturelle Transformation wurde und wird – gerade am Modell der deutschen Vereinigung – als individueller wie kollektiver Lernanlass gedeutet und neben der Fülle alltagsgebundener, „informeller“ Lernprozesse auch in Form institutionalisierter Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand kleingearbeitet. Hierbei sind die Grenzen institutionalisierten Lernens unübersehbar. Pädagogische Problembeschreibungen und Problemlösungen, wie sie sich bislang bei der mitlaufenden Bearbeitung gesellschaftlichen Wandels herausgebildet hatten, weisen nun einen dramatischen Wirkungsverlust auf. Im Gegensatz zur Bearbeitung von Einzelveränderungen der einen oder anderen Art wirken bislang erfolgreiche Problemlösungen vielfach sogar problemverschärfend. Vor allem die Wirksamkeit zielvorwegnehmender Bildungsangebote wird fraglich. Dramatisch wirkt sich dies in curricular verfestigten Bereichen der berufsqualifizierenden Maßnahmen aus, insbesondere wenn ihnen „zielgenaue Lösungen“ und arbeitsmarktregulierende Funktionen zugemutet werden. Eine deutlich geschwächte Problemlösungsfähigkeit ist aber auch im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu beobachten. Hier stehen offenbar paradigmatische Veränderungen ins Haus. Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung bestimmter Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten Problemlagen festzustellen: Es reicht nicht mehr aus, immer nur neue Varianten hinlänglich vertrauter Weiterbildungscurricula aufzulegen, die letztlich dann doch demselben Selbstverständnis und Grundmuster institutionalisierten Lernens, nämlich des

themenbezogenen Unterrichts und der Instruktion, folgen. Notwendig wird hingegen eine Neubestimmung der Funktion von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung, die der gegenwärtigen strukturellen Transformation der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.

Der Begriff Transformationsgesellschaft bietet daher eine zeitdiagnostische Deutung aus der Sicht des Weiterbildungssystems, die von einem gestörten Passungsverhältnis zwischen den bislang entwickelten Institutionen der Weiterbildung und dem von ihnen erfahrbaren Strukturwandel ausgeht. Es stellt sich die Frage, inwieweit institutionalisiertes Lernen im Erwachsenenalter über die Befriedigung okkasioneller Bedarfslagen und individueller Bedürfnisse hinaus auch auf kollektive und langfristig verlaufende Entwicklungen konzeptionell durchdacht Einfluss zu nehmen vermag. Nun lässt sich jedoch gerade an diesem „temporalen Aspekt“, also an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur reflexiven Begleitung 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, immer mehr die Bedeutung der Entschleunigung zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwartigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“ (Schäffer 1984/1992). Sie besteht darin, gesellschaftliche Veränderungen nur noch selektiv aufzugreifen, um sie für ihre Adressatenbereiche in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und sie in darauf abgestimmten Lernarrangements pädagogisch zu bearbeiten.

Der temporale Aspekt einer pädagogischen Theorie der Transformation

Befindet sich eine Gesellschaft dauerhaft in einer Umbruchsituation, so schlägt der bisherige Leistungsvorteil der bisher entwickelten Formen institutionalisierten Lernens offenbar in eine Strukturschwäche um. In diesem Zusammenhang wird klärungsbedürftig, was genauer unter „Lernen in Transformationsprozessen“ verstanden werden soll. Will man

die gegenwärtige Problembeschreibung hinreichend verstehen und zum Ausgangspunkt einer Strukturanalyse institutionalisierten Lernens machen, ist zwischen einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelveränderungen einerseits und epochalen Prozessen struktureller Transformation andererseits zu unterscheiden. Benötigt wird eine pädagogische Theorie der Struktur-Evolution, der Entwicklung und der Transformation (vgl. Schäffer 1993).

Erwachsenenbildung versteht sich seit ihren frühen Anfängen als Ausdruck, Bestandteil und Triebkraft gesellschaftlichen Wandels. Die Universalisierung von Lernen, die vom Erziehungsauftrag gegenüber den nachwachsenden Generationen ihren Ausgang nahm, hat sich schrittweise für alle Lebensphasen und Lebensbereiche als Normalität durchgesetzt und stand in unmittelbarem Zusammenhang mit dem europäischen Fortschrittsgedanken im „Projekt der Moderne“. Es galt dafür zu sorgen, dass der Einzelne im sich beschleunigenden Wandel nicht „hinter der Entwicklung“ zurück blieb, sondern sich möglichst „auf der Höhe der Zeit“ befand, um an ihr partizipieren zu können. Institutionalisierung von Erwachsenenbildung bezog zumindest in ihrer „heroischen Phase“ Motivaufbau und Energie aus einer Geschichtsphilosophie, in der „Zukunft“ als ein Steigerungsverhältnis zur Vergangenheit gedeutet wurde. Da die angestrebte Zukunft immer „schon begonnen“ hatte, war sie für die Pädagogik zumindest normativ bestimmbar. Die Gegenwärtigkeit einer bereits erkennbaren Zukunft ließ sich als Spannung zur obsolet gewordenen Vergangenheit erfahren und definierte die Gegenwart als Lernanlass, dem man sich zu stellen hatte, wenn man „mitkommen“ wollte: „... denn mit uns zieht die Neue Zeit!“ Nicht nur schulisches Lernen, sondern in immer höherem Maße Erwachsenenlernen im Lebensverlauf entscheidet im Kontext dieser Wettlaufmetapher über gesellschaftliche Inklusion und Exklusion von Einzelnen oder von sozialen Gruppen.

Gerade in seiner gesellschaftlichen Institutionalisierung erweist sich „Lebenslauf“ dabei bedauerlicherweise als „Hindernislauf“ mit eingebautem Zufallsgenerator. Bereits in der frühen Moderne sah man sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedenen, im chronologischen Sinne aber gleichzeitigen Entwicklungszeit. Die Spannung zwischen Vergangenen und Zukünftigem wird nicht mehr aus einer Kontinuität gleichmäßigen Fließens, sondern als Herein-

brechen einer unerwarteten „neuen Zeit“ erlebt. Einer Zeit, die prinzipiell so nicht mehr antizipierbar ist und die durch ständig neue Überraschungen schockartige Erfahrungen von Kontrollverlust vermittelt. „Zeit“ wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, „denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als bisher möglich schien“ (Koselleck 1984, S. 330), eine Erfahrung, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin leidend oder lernbereit nachvollzogen werden muss. Werden nun diese Erfahrungen mit der „Temporalisierung“ unserer Wirklichkeit im Sinne einer Entwertung und Reformulierung von historischer und personaler Geschichte zum irritierenden Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens“ genommen, so gerät Erwachsenenbildung unter die Verpflichtung, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über den Modus „Lernen“ zu sichern. Irritation wird zum Lernanlass erklärt. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche.

In dieser neuen (reflexiven) Funktion jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute externe Position zur Motivierung und Qualifizierung für die ständige Aufholjagd, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanz folgen, sondern in komplexe „Netze der Lebenswelt“ (Waldenfels 1995) eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewusstseins, sie transformiert sich zu einer alltagsgebundenen Bewegung mit pädagogischen Mitteln. Seine klassische Beschreibung hat dies bekanntlich in Hermann Nohls Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ gefunden, in der er die Volkshochschulbewegung in die Reihe großer „pädagogischer Volksbewegungen“ stellt (Nohl 1949). Er sieht sie ihren Ausgang nehmen von der Epoche des „Sturm und Drang“ und der Romantik und zeichnet sie als kontinuierlichen Prozess nach, den er als Kind seiner Zeit und anschließend an den philosophischen Idealismus des 19. Jahrhunderts die „Deutsche Bewegungen“ nennt. Auch heutige Analysen der zeitgenössischen „sozialen Bewegungen“ in ihrer spezifischen bundesrepublikanischen Ausprägung konstatieren trotz mancher historischer Unterschiedlichkeiten eine beeindruckende Kontinuität in den Grundmustern, Leitfragen und Themen.

Offenkundig besteht eine enge Verschränkung zwischen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenlernen und den zahlreichen politischen, sozio-ökonomischen und reformpädagogischen Bewegungen. Institutionalisierung der Weiterbildung steht daher in unmittelbarem Zusammenhang mit sozialen Bewegungen wie Arbeiter-, Jugend-, Frauen-, reformpädagogischer Bewegung, Studentenbewegung und kurzlich mit der Alternativ-, Friedens-, Selbsthilfe-, Umwelt- und neuen Frauenbewegung. Erwachsenenbildung versteht sich als reflexiver Mechanismus, und das schließt prinzipiell Möglichkeiten und Bereitschaft zur „Gegensteuerung“ (Tietgens) gegenüber dem Zeitgeist ein.

Problematisch geworden ist jedoch die Art der Verknüpfung von gesellschaftspolitischer Mobilisierung und dem Charakter der jeweiligen Lernbewegung. Konzeption und Art der Organisation von Erwachsenenbildung changieren in ihren Akzentuierungen zwischen der Bemühung um einen sensiblen Selbstausdruck des gesellschaftlichen Wandels einerseits und ihrer Instrumentalisierung bei der Durchsetzung von Veränderungsinteressen andererseits. Organisationspolitisch kommt dieser Doppelcharakter durch „fluide“ oder „kristalline“ Institutionalisierungstypen zum Ausdruck (vgl. Schäffer 2001, Kap. 4.6). Weiterbildung erscheint so immer gleichzeitig als Symptomträger und als Motor gesellschaftlichen Wandels. Diese Ambivalenz begleitet institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen durch alle Epochen, sie wird gegenwärtig in der heraufziehenden Transformationsgesellschaft thematisch und zu einem Problem, das im Sinne einer „reflexiven Institutionalisierung“ nach bewusster Steuerung verlangt. Verallgemeinernd lässt sich daher sagen, dass im pädagogischen „Bewegungsbegriff“ lebensweltliche Motivierung und Aktivierung in einen ordnungspolitischen Mobilisierungsprozess eingebunden werden. In der Transformationsgesellschaft verlagert sich die Ambivalenz in einen Primat der Ordnungspolitik: Nun geht es primär um gesellschaftliche „Offensiven“ mit pädagogischen Mitteln – sozusagen um „Qualifizierungsoffensiven“ mit epochalem Gestus (vgl. kritisch dazu Gieseke 2001a).

Erschließen unbekannter Möglichkeitsräume

Ein kennzeichnender Unterschied, den die Situation von institutionalisiertem Lernen in der Transformationsgesellschaft gegenüber den vorangegangenen Modernisierungsbewegungen aufweist, liegt in einer Veränderung der Zukunftsorientierung. Wenn man der bisherigen Argu-

mentation folgt und die Zukunftsbesessenheit der Moderne als konstitutive Voraussetzung zur Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ansieht, so haben das Scheitern der bisher vertrauten Konzeption eines fortschreitenden Wandels und ihre Ersetzung durch Konzepte einer „offenen Zukunft“ tiefgreifende Folgen für „Stellung und Aufgabe“ von Weiterbildung mit zunächst tief verunsichernden Wirkungen. Schwierigkeiten macht eine funktionale Neubestimmung von Erwachsenenlernen primär deshalb, weil die Entwicklungsrichtung und die Entwicklungslage der gesellschaftlichen Strukturveränderungen für die Akteure nun immer weniger transparent und konsensfähig sind. Das allein ist zunächst kein allzu neues Phänomen. Vergleicht man die heutige Situation in Deutschland und Mitteleuropa jedoch mit früheren Epochenbrüchen, so fällt ein qualitativer Unterschied ins Auge. Zukunft steht nicht mehr unbestritten in einem Steigerungsverhältnis zur Vergangenheit – sie ist nicht zwingend „besser“ als eine defizitäre Gegenwart. Der Veränderungsdruck geht daher trotz unübersehbarer ökonomischer Verteilungskonflikte nicht von einer gegenwärtigen *Mangel*lage aus, deren Überwindungsnotwendigkeit bereits eine wichtige Orientierung im Sinne eines „Abstoßeffekts“ bietet. Man hat es z. B. im Vergleich zur Situation nach den Weltkriegen nicht mit einer psycho-sozialen *Notlage* zu tun. Die Dynamik der strukturellen Transformation speist sich stattdessen aus einer enormen Steigerung an Möglichkeiten, aus einer dramatischen Freisetzung von Optionen, zu deren Bestimmung gerade Bildung beizutragen hat. Lernen soll neue „Möglichkeitsräume“ erschließen, weil „Zukunft“ in der Transformationsgesellschaft nicht mehr als standardisierter Lernweg, sondern als ein selbststeuerungsbedürftiger Entscheidungsverlauf realistisch zu „bewältigen“ ist. Diese Einsicht bietet eine grundsätzlich neuartige Ausgangslage für die Suche nach angemessenen Problemlösungen: Sie haben sich nicht auf die Abwehr von konkreten Notlagen, sondern auf die *Steigerung* von *Teilhabemöglichkeiten* zu beziehen. Dies ist gerade im Zuge des Strukturwandels der „Arbeitsgesellschaft“ und der systematischen Exklusion breiter Bevölkerungskreise aus Erwerbsmöglichkeiten von entscheidender Bedeutung für die weitere gesellschaftliche Entwicklung.

Im Gegensatz zu bisherigen geschichtsphilosophischen Begründungen von Erwachsenenlernen bietet diese Situationseinschätzung eine prinzipiell andere Funktionsbestimmung von Weiterbildung, als sie z. B. für die Notzeiten der 1930er oder auch der 1950er Jahre gültig war. Weiterbildung wird zum Medium für Optionen innerhalb einer noch

ungeklärten Zukunftsperspektive. Wurde im Historismus der ersten Moderne die Vergangenheit temporalisiert, so in der Transformationsgesellschaft der zweiten Moderne die Zukunft. Sie fächert sich auf in ein Spannungsverhältnis zwischen „gegenwärtiger Zukunft“, „vergangener Zukunft“ und „zukünftiger Zukunft“. In der Spätmoderne kann man aufgrund gewachsener, vor allem aber reflektierter Erfahrungen mit Umbruchsituationen inzwischen wissen, was aus den Zukunftsorientierungen vergangener Epochen werden konnte. Nichts erscheint daher musealer als der moderne Futurismus von gestern oder der Zukunftsroman der Väter. Skeptisch registriert man vor diesem Erfahrungshintergrund die sich bereits abzeichnenden Optionsverschiebungen in der gegenwärtig bestimmbaren Zukunft und fragt sich, wie die zukünftige Zukunft wohl beschaffen sein könnte. Zukunft wird zu einem Produkt, das in einem engen Verhältnis zu Wissen und Lernen steht. Zukunftsforscher und Leitbild-Entwickler bilden aus solcher „Visionsarbeit“ ihre futuristische Profession.

Die expansiven Entwicklungsperspektiven in unterschiedlichen, aber unverbundenen Teilbereichen der Weiterbildung seit den 1960er Jahren werden in diesem Zusammenhang als eine Phase des Übergangs zwischen linearer und reflexiver Zukunft erkennbar; sie erhalten aus der heutigen Sicht die Bedeutung einer Inkubationszeit. Die vergangene Gegenwart dieser Zeit mit ihrem obsessiven Eintreten für lineare, thematisch systematisierte Planung erscheint heute als eine sich in vielen Einzelveränderungen auf einen Strukturwandel hin bewegende Zwischenepoche, die zwar noch alten Deutungsmustern folgte, gleichzeitig aber bereits in den verschiedenen „Wenden“ die Voraussetzungen für den nun erkennbaren qualitativen Umschlag hervorbrachte hat. Grundsätzlich gesprochen geht es nun um eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen individuellem Lernen und gesellschaftlich hervorgerufenen, neuartigen Entwicklungsmöglichkeiten. Erwachsenenlernen wird über biographische Erfordernisse für den Einzelnen hinaus zunehmend zu einer öffentlich relevanten Orientierungsleistung: Es wird zu einem strukturellen Erfordernis im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Transformationsleistung. So unterscheidet sich Weiterbildung immer dort von inhaltlich-curricularen Prinzipien antizipatorischen Lernens, wo sie im Zusammenhang mit langfristigen Transformationsprozessen eine reflexive Entwicklungsbegleitung zu übernehmen hat, ohne selbst bereits über bestimmte Zukunft verfügen zu müssen.

Modelle gesellschaftlicher Transformation im Umgang mit Unbestimmtheit

Die Bewältigung und Mitgestaltung von strukturellen Veränderungsprozessen erweist sich somit in hohem Maße abhängig von der Fähigkeit, Unbestimmtheit in ambivalenten und offenen Situationen auszuhalten oder produktiv zu nutzen. Die Bewältigung von Transformationsprozessen erfordert neben Engagement und zupackender Aktivität auch die Fähigkeit zum Disengagement, zur subjektiven kontemplativen Verarbeitung und zur produktiven Distanzierung – also das, was traditionell Bildung genannt wurde. In Umbruchsituationen werden so mit Kompetenzen erforderlich, die man in der Regel nicht hinreichend in den herkömmlichen „arbeitsförmigen“ Lernstrukturen von Schule und Berufsausbildung erwerben kann. – Aber wo lernt man, gelassen mit Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten umzugehen? Zeichnet sich hier eine zeitgemäße Variante von „Selbst-Bildung“ ab, für die Erwachsenenbildung jenseits der bisherigen Institutionalformen von „Weiterbildung“ einen lernförderlichen Rahmen bieten kann? Nicht zu übersehen ist, dass viele der üblichen Angebote institutionalisierten Lernens insbesondere bei der „Qualifizierung“ für orientierungsarme Problemlagen an ihre Grenzen stoßen und als Antwort darauf „beratungsnah Settings“ entwickeln.

Um den beschriebenen Wandel der dominanten Funktion von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft genauer fassen und daraus Konsequenzen für die didaktische Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die Veränderung von „Temporalstrukturen“ und die neue Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren (vgl. Schäffer 1993). 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. Ihre produktive Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis als schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Fortlaufende Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Die hohe Unbestimmtheit in der „Transformationsgesellschaft“ besteht vielmehr darin, dass sich auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es lässt sich daher von einer irritierenden „Veränderung der Verände-

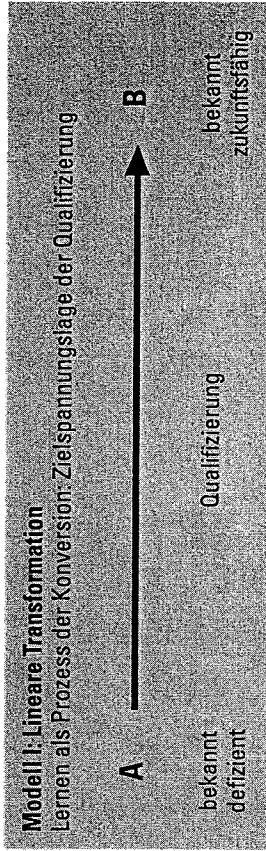
„ung“ also von „Veränderungen höherer Ordnung“ sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Transformationsgesellschaft mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen lebensbegleitenden Lernens wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

Strukturtheoretisch lassen sich gesellschaftliche Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz und Unbestimmtheit fassen, für die unterschiedliche Formen von „Didaktisierung“ notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen „vollständiger Transparenz“ bei Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und „vollständige Intransparenz“ das andere. Im Folgenden werden auf diesem Kontinuum vier Modelle der Transformation unterschieden:

- Qualifizierungsmodell: „Lineare Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess der Konversion
- Aufklärungsmodell: „Zielbestimmte Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess der Orientierung an einem Vorbild
- Suchbewegungsmodell: „Zielgenierende Transformation“ mit Lernorganisation als Zielfindungsprozess
- Selbstvergewisserungsmodell: „Reflexive Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung.

Ausgangslage	Zielwert	Didaktisches Modell	
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell	zielbestimmte Transformation
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell	zielbestimmte Transformation
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell	zielloffene Transformation
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell	zielloffene Transformation

Im Weiteren werden die vier Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf institutionalisiertes Lernen in der Transformationsgesellschaft bezogen.

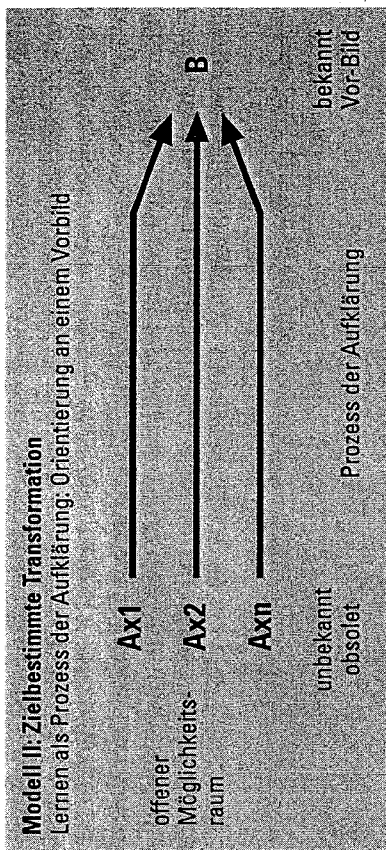


Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten „Zustand A“ zu einem ebenfalls bekannten „Zustand B“. Der Zustand A hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ 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“ Auffassung von gesellschaftlichem Fortschritt, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. 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 Diskrepanzerfahrungen, 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. Weiterbildungorganisation 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 verlernt werden müssen,
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

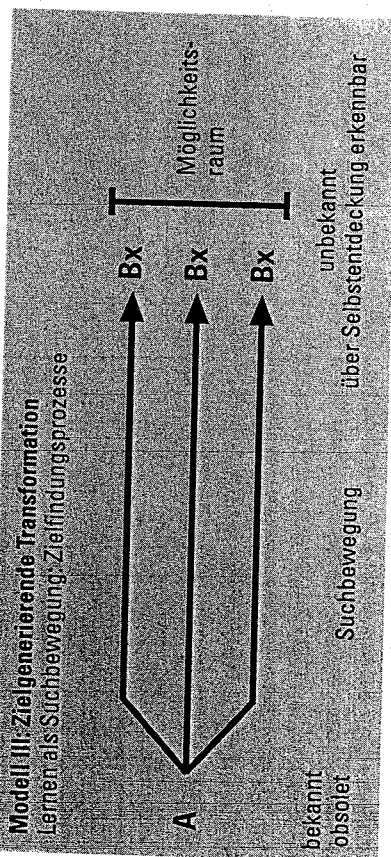
Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Institutionalisation bezieht sich dabei 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 Modell linearer Transformation wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z. B. Maßnahmen zum „Übergang ins Rentenalter“ und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die 1980er Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handele, ein 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 instruktiv-ontologisch sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist einer der beiden Eckpunkte nicht bekannt, 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 Modell 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.



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. 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 Verlernens und Um-Lernens geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes als Vor-Bild, 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 Führungskünste aller Spielarten einer „Avantgarde“. Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie sind in ihrer Person bereits Herausforderung und Gewährsleute, dass auch ihre Bildungsadres-

saten einmal dazu gehören können – sofern sie die „Botschaft“ wahrnehmen. Zu beachten ist daher, 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.



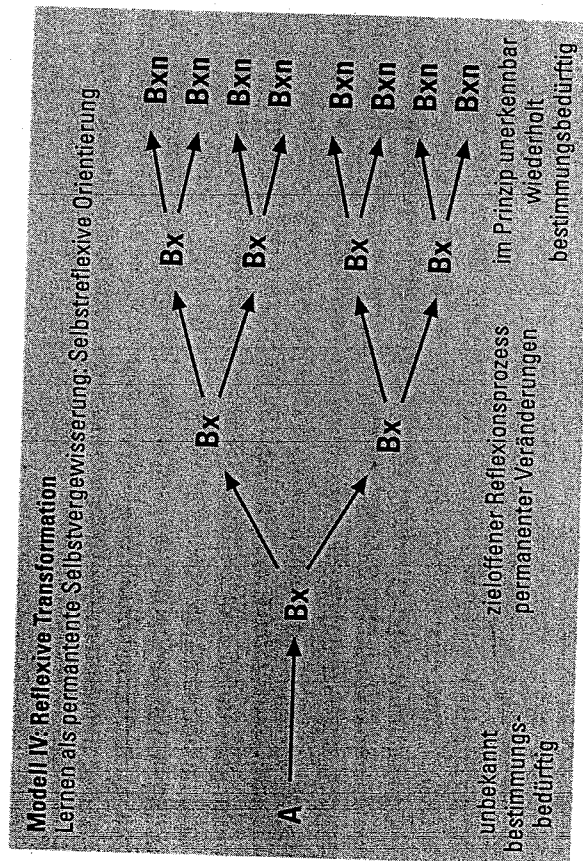
Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation lässt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der noch unbekannt ist, aber als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahrbar wird. 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 Bildungsanbieter 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 objektiv bestimmen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Typische Folgeprobleme, wie etwa, dass auch nach einem Kurs „Selbstständigwerden statt Erwerbslosigkeit: Existenzgründung in der nachberuflichen Lebensphase“ die Berufschan-

cen eher schlechter statt besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der Soll-Zustand B unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine prinzipielle 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 persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjekt- abhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartem und Fremdem, und dies z. B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile. Nicht zuletzt stellt sich diese Aufgabe gegenwärtig bei den weitgehend offenen Übergängen von Erwerbstätigkeiten in eine meist unerwartete oder unerwünschte nachberufliche Lebenslage. Hier finden sich die empirischen Beispiele, wo Lernorganisation nicht mehr oder nur im Ausnahmefall nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern wo bereits heute pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden. „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 zieloffenen Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf, 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 Problem bewältigung 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“ bezeichnet werden.

Trotz aller Offenheit des Zustands B geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbst entdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i. S. eines „anything goes“, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen in-

nerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ reagiert hier auf eine Entwicklung, die von dem Soziologen Peter Gross als „Multioptionsgesellschaft“ charakterisiert wurde (vgl. Gross 1994). Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft zunehmend weniger selbstverständlich zu sein. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang zu einem Zustand B hin erfolgt, der sich selbst bereits im Strukturwandel befindet oder der sich gerade dadurch verändert, dass er durch lernende Aneignung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des Zustands B wird im Modell IV der „reflexiven Transformation“ berücksichtigt.



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

baren Zustand B. Zustand A erweist sich als defizitär, wobei z. B. bei ökonomisch verursachten Freisetzungprozessen im Übergang in die Erwerbslosigkeit keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die spezifische „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 um ein Leben als fünfzigjähriger Frühpensionär handelt. Möglicherweise sollte bei der Analyse von Freisetzungprozessen und dem daraus abgeleiteten Lernbedarf deutlicher zwischen „Problemversachern“ und „Problemträgern“ unterschieden werden (vgl. KAW 1995). Zustand B hingegen wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei deren endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: Der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unab-schließbare Transformation.

Der im Modell IV rekonstruierbare Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defizite der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, beginnt der Veränderungsprozess bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus der (persönlichen) Standortbestimmung erschließt sich ein sozialer 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 nun in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal, wenn ein Zustand Bx 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 Anthony Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: Die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn aber dadurch 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.

Lernorganisation im Modell IV gerät in eine unabsehbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst aktiv beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie sich nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigene 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 Umstellungsmaßnahme zu verweigern und sich stattdessen mit einem Leben ohne klassische Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinander zu setzen. 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.

Didaktische Strukturierungen

Je nach Transformationsmuster wird ein besonderes didaktisches Arrangement erforderlich, in dem die Frage von „Zielbestimmtheit“ bzw. „Zieloffenheit“ ihren konzeptionellen Ausdruck findet. Die Zielbestimmung in didaktischen Settings verschiebt sich hierbei zunehmend auf eine übergeordnete methodische Ebene der Kontextsteuerung, mit denen „tiefere“ inhaltliche Entscheidungen als Optionen zur „Zielgenerierung“ offen gehalten oder dadurch erst erschlossen werden.

Transformationsmuster	Zielwert	Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen
lineare Transformation	bekannt	<i>Qualifikations-Modell</i> : Curricularisierung – Trainingsverfahren – Instruktionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	<i>Aufklärungs-Modell</i> : Leitbild – Modell-Lernen (Modell-Versuche) – Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung – sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zieloffene Transformation	unbekannt	<i>Suchbewegungs-Modell</i> : Zielfindung – Zukunftswerkstatt – Zielfindungsseminare – Lebenslauf- und Karriereplanung – biographisches Lernen
reflexive Transformation	unbekannt	<i>Selbstvergewisserungs-Modell</i> : Institutionalisierung von Dauerreflexion – Supervision – kollegiale Praxisberatung – Qualitätszirkel – Selbsthilfegruppen – lernförderliche Entwicklungsbegleitung

4. Reflexive Institutionalisierung von Erwachsenenlernen

Die Probleme, mit denen es Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft zu tun bekommt, entstehen nun nicht allein dadurch, dass sie auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neuen Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich die Qualität von Weiterbildungsprogrammen messen lassen muss. Die gegenwärtigen bildungspolitischen Programme in Richtung auf selbstverantwortetes und selbstgesteuertes Lernen im Lebenslauf verfolgen diese Intention. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung nur als schrittweiser Übergang vom Modell I über Modell II zu Modell III und IV gedeutet würde – wenn also Modell IV nur als „ultimative Innovation“ im Wettlauf um Modernität aufzubrechen wäre. Stattdessen ist zu bedenken, dass alle vier Transformationsmuster nebeneinander wirksam sind – dass man also mit einer „Gleichzeitigkeit

von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen zu rechnen hat.

Grenzen institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft stellen daher nicht allein deshalb eine bildungspolitische Herausforderung dar, weil sie zur Erarbeitung „innovativer“ Bildungskonzeptionen für neuartige Strukturmuster gesellschaftlichen Wandels zwingen. Notwendig wird darüber hinaus eine verstärkte *Unterscheidungsfähigkeit* zwischen den *Transformationsmustern* und dem hierbei jeweils gemäßen Aufgabenverständnis von Weiterbildung.

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er vor allem aus der offenen Entwicklungslage des dritten und vierten Modells hervorgeht (vgl. genauer Schäffer 2001, Kap. 1.4), leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr curriculare Verantwortung übernehmen kann für die persönlichen Lernziele und Inhaltsbereiche der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als Kontext für „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht (vgl. Schäffer/Weber/Becher 1998). Es reicht nicht mehr aus, Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („Wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren oder als Orientierung an vorbildhaften Problemlösungen („Schau genau zu: So macht man es richtig!“) zu strukturieren. Stattdessen geht es zunehmend um die Gewährleistung von Kontexten, in denen systematisch die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass ein *Initiierten, Aufbauen, Ausgestalten und Unterstützen von offenen, selbstgesteuerten Entwicklungsverläufen* wirksam werden kann. Dies wird in Anschluss an Gerhard Gamm als „*Positivierung des Unbestimmten*“ bezeichnet (Gamm 1994).

Positivierung des Unbestimmten als Orientierungslernen

Lernen in der Transformationsgesellschaft steht somit in enger Beziehung zum Umgang mit Unbestimmtheit, wenn nicht sogar mit der pädagogischen Unbestimmbarkeit einer zukünftigen Entwicklung. Es besteht daher hoher Bedarf an didaktischen Settings, die sich der temporalisierten Zukunft in methodisch bewusster Weise stellen. Dies meint einerseits, dass nicht mehr kontrafaktisch von Bestimmbarkeit ausgegangen wird, insbesondere wenn sich dies bereits als illusionäre Vereinfachung

herausgestellt hat. Hier geht es z. B. im Zusammenhang mit Qualifizierungsmaßnahmen um vorbeugende Qualitätssicherung im Sinne von Konsumentenschutz. Als Alternative und als Antwort auf die beschriebenen Limitationen (vgl. Schäffer 2001, Kap. 9) sind Formen einer „reflexiven Institutionalisierung“ zu entwickeln, die in Funktion, Zielen und didaktischen Arrangements eine „*Positivierung des Unbestimmten*“ ermöglichen. Der Philosoph Gerhard Gamm hat diese Bezeichnung zur Charakterisierung der gegenwärtigen Situation „als Ausgang aus der Moderne“ gewählt. Es geht dabei um die Einsicht, dass „die Kategorie als (differenzielle) Einheit, worin Sein und Selbst, Begriff und Sache usw. übereinkommen, ... ihre Bindungskraft (verliert): Begriffe und Zeichen, Bilder und Symbole sind auf der Flucht aus der Kategorie“ (ebd., S. 67). Wenn Sein nicht von der Faktizität, sondern vom Unbestimmt-Sein her ausgelegt wird, liegt der Schwerpunkt der Orientierungsbemühung auf der noch nicht erschlossenen Option, auf dem potenziellen Werden, auf den basalen Voraussetzungen von Wirklichkeit. Handlungsleitend – z. B. für pädagogische Arrangements – sind weniger bestimmungslogische Prämissen und die Fakten einer „ableitenden Vernunft“, sondern die ontologische Schicht eines „*Magmas an Bedeutungen*“ (Castoriades), die aller rationalen Strukturierung „unvordenklich vorausliegt“ (ebd., S. 85).

Was lässt sich nun unter „*Positivierung des Unbestimmten*“ als konkrete und pädagogisch folgenreiche Handlungsstrategie verstehen? Es geht zum einen um den bewussten Verzicht auf Eindeutigkeit überall dort, wo der Gegenstand oder der Prozess nicht bestimmungslogisch erfasst werden kann. Insofern kann die Einsicht in Unbestimmtheit einer gesellschaftlichen Situation eine professionelle Selbstbeschränkung darstellen, die realitätsnäher ist als eine zurichtende Subsumtion unter ein pädagogisches Deutungsschema der Bestimmung von Lernbedarf. Unbestimmte gesellschaftliche Umwelt wird durch pedantische Präzisierung nicht klarer, sondern lässt sich nun nicht einmal mehr in ihrer Intransparenz beobachten. Zum anderen bezieht sich „*Positivierung*“ auf die Bemühung, das Unbestimmte eines Gegenstands in seiner offenen Qualität zu berücksichtigen und für den produktiven Umgang mit Offenheit eine adäquate Konzeption zu entwickeln. Es liegen hierzu bereits Erfahrungen vor, die es allerdings noch unter transformationstheoretischer Sicht auszuwerten gilt. Dabei handelt es sich um Konzeptionen einer ermöglichthendidaktischen „*Bestimmung von Unbestimmtheit*“, wie z. B.

- die Umschreibung des „Horizontcharakters“ eines Phänomens,
- die Eingrenzung eines „Möglichkeitsraums“,
- die Begleitung eines „zielgenerierenden Prozessverlaufs“,
- den erschließenden Zugang über „Kontextbestimmung“,
- die Beschreibung eines gesellschaftlichen Zusammenhangs als „Kultur“ bzw. als „lebensweltliches Milieu“
- die Entwicklung von Methoden einer „metaphorischen Erschließung“ sozialer Wirklichkeit.

Gemeinsam ist diesen Zugangsweisen, dass sie aus einer systemischen Handlungsperspektive heraus eine „Rahmenanalyse“ betreiben, in der die „Bedingungen der Möglichkeit“ als „Rand“ formuliert werden, ohne dass die konkreten Entwicklungen und Prozesse im Einzelnen inhaltlich antizipiert, gesteuert oder gar hergestellt werden sollen.

5. Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Überlegungen lassen sich die oben skizzierten Transformationsmuster danach unterscheiden, inwieweit sie das Unbestimmte zukünftiger Entwicklungen nicht als überwindbaren Mangel missverstehen, sondern temporale Unbestimmtheit zur Grundlage ihrer Methodenkonzeption machen und damit als Lernarrangement produktiv werden lassen:

- Das Qualifizierungsmodell geht von einer prinzipiellen pädagogischen Bestimmbarkeit aus und ist daher für das Problem der Unbestimmbarkeit blind. Es arbeitet unter den Bedingungen einer Situation, die in der Transformationsgesellschaft nicht mehr als Normalform gelten kann. Benötigt wird hier im empirischen Fall eine Reflexion auf die je vorhandenen Kontextbedingungen, vor allem wenn überraschender Wirkungsverlust zu verzeichnen ist.
- Das Aufklärungsmodell setzt für die Unbestimmtheit seiner Ziel-dimension das metaphorische Konstrukt des „Vorbildes“ im Sinne eines pädagogisch repräsentierten Leitbildes ein. Der konstruktive Charakter dieser pädagogischen Leitbild-Vorgabe bleibt jedoch in der Latenz und erscheint so als faktische Wirklichkeit. Hierdurch erhält das Modell missionarischen Charakter, bei dem schwer zwischen falschen und richtigen Propheten zu unterscheiden ist, falls man Lernen überhaupt der Prophetie an-

- vertrauen möchte.
- Das Suchbewegungsmodell operationalisiert Bestimmung als pädagogisch begleiteten Entscheidungsprozess im Horizont subjektiver Selbstentdeckung, bei dem sich Bestimmbarkeit auf einen empirischen Kontext positionsabhängiger Zielfindung beschränkt. Sie operationalisiert die offene „Bestimmung des Unbestimmten“ daher als reflexiv gesteuerten Prozessverlauf, der den Horizontcharakter des zu erschließenden Möglichkeitsraums methodisch als „systemische Handlungsperspektive“ übernimmt.
- Das Selbstvergewisserungsmodell „institutionalisiert Dauerreflexion“ (Schelsky 1957), es bietet eine Positivierung des Unbestimmten ausschließlich als temporäre, kontextabhängige, d.h. als insulare Lösung.

Literatur

- Gamm, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/M.
- Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- Gieseke, W. (2001): Programme zur Weiterbildung. In: Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 47 (Schwerpunktthema Weiterbildungspolitik), S. 17-26
- Gieseke, W. u. a. (2001): Volkshochschule Dresden von 1945 bis 1997. Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin
- Gross, P. (1994): Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt/M.
- Günther, G. (1976): Cybernetic Ontology and Transjunctonal Operations. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. 1. Hamburg 1976, S. 249-328
- Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim, S. 124-140
- KAW – Konzentrierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.) (1995): Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes – Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. Bonn: BMBF
- Koselleck, R. (1984): „Neuzeit“. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: ders.: Vergangene Zukunft. Frankfurt/M., S. 300-348
- Mader, W. (1992): Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: Nuijss, E. (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn, S. 148-170
- Nohl, H. (1994): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.
- Pongs, A. (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München
- Schäffer, O. (1984): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft, H. 1,

Erwachsenenbildung in der „Erlebnisgesellschaft“

- S. 249-271; Wiederabdruck in: Tietgens, H. (Hrsg.) (1992): Studienbibliothek Erwachsenenbildung, Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lernprozessen. Bonn, Frankfurt/M., S. 70-93
- Schäffer, O. (1989): „Wenn man Neues machen will, muss man Altes vernichten“. Die Berliner Volkshochschulen in den Selbstbeschreibungen ihrer Mitarbeiter/innen. In: Dieckmann, B. (Hrsg.): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Berlin: TU, S. 99-163
- Schäffer, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 443-462
- Schäffer, O. (1998): Erwachsenenpädagogik – systemisch betrachtet. Zur Differenz zwischen systemtheoretischer Rekonstruktion von Weiterbildung und systemischer Bildungspraxis. In: Derrichs-Kunsmann, K. u. a. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M., S. 103-112
- Schäffer, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. = Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25. Baltmannsweiler
- Schäffer, O./Weber, Chr./Becher, M. (1998): Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 204-218
- Schelsky, H. (1957): Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? In: Zeitschrift für evangelische Ethik, H. 1, S. 153-174
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Waldenfels, B. (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M.

Was meint „Erlebnisgesellschaft“?

Das Konzept der Erlebnisgesellschaft geht auf die soziokulturellen Studien der bundesrepublikanischen Nachkriegsgesellschaft von Gerhard Schulze zurück, wobei er insbesondere in seinem 1992 erschienenen Buch „Die Erlebnisgesellschaft“ eine kultursoziologische Analyse der Gegenwart entfaltet. Zu den Grundannahmen dieser empirisch gestützten Studie gehört, dass dann, wenn ein Großteil der Menschen über mehr Mittel verfügt, als zur Existenzsicherung notwendig sind, die Suche nach Glück vorrangig wird, dagegen die Sorge um das materielle Überleben zurücktritt. Trotz bestehender Einkommens- und Besitzunterschiede werde das Leben für immer mehr Menschen zunehmend zu einem Erlebnisprojekt. In das Zentrum der Lebensziele rücke das Bestreben, etwas Schönes, etwas Interessantes, auch etwas Außeralltägliches zu erleben. Die zentrale Handlungsorientierung in der Erlebnisgesellschaft heiße daher „Erlebe dein Leben“. Die wachsende Erlebnisorientierung der Gesellschaft ist nach Schulze also eine Konsequenz des Übergangs zur Wohlstands- oder auch Überflusgesellschaft. Er integriert das Individualisierungstheorem Beck's und geht davon aus, dass die Mehrheit der Menschen nicht mehr um die Bewältigung äußerer Lebensumstände unter den Bedingungen knapper Mittel kämpft, sondern in der Lage ist, über Lebenslauf und Lebensstil relativ frei zu entscheiden. In der Erlebnisgesellschaft werde die Dominanz zweckrationalen Handelns durch den Wunsch nach Befriedigung eines inneren Lebensgefühls abgelöst. Nicht Zweckrationalität, sondern Erlebnisrationalität bestimme das Alltagsleben. Im Alltag mache sich diese Orientierung beispielsweise beim Konsum bemerkbar, wenn nicht mehr in erster Linie der Gebrauchswert eines Gegenstandes, sondern der Erlebniswert darüber entscheide, ob ein Produkt, z. B. ein Autotyp, ein Genussmittel, ein Urlaubsdomizil oder auch eine Kleidermarke, präferiert werde. Entscheidungen würden nicht mehr aufgrund von Erwägungen der Notwendigkeit gefällt, denn