

In: Eben, G.: Subjektives Lernen u. Arbeiten
Bd. II. von der Interpretation zur Bewusstseinsbildung
Bonn, 1987 S. 67-97

Ortfried Schaffter

Lernen als Ausdruck von Widerstand

Die gesellschaftliche Funktion alternativer Gruppen, ihre Bedeutung für die Subjektivität ihrer Mitglieder und mögliche Konsequenzen für die Bildungsarbeit

I. Vorüberlegungen: Definitions- und Interventionsmacht von Pädagogen

Immer dann, wenn Erwachsenenbildung nicht mehr von vorgegebenen Wissensbeständen und darauf bezogenen Qualifizierungszielen ausgehen kann, sondern die subjektiv gedeutete Lebenssituation mit den dabei erfahrbaren Lernanlässen zum Ausgangspunkt von Bildungsangeboten macht, gerät sie in ein grundlegendes Dilemma. Sie verliert ihren bisher noch einigermaßen tragfähigen Boden unter den Füßen dadurch, daß zum einen auf fachlich/inhaltliche Vorgaben verzichtet werden muß, zum anderen auf der Seite der meist problematisch erlebten Lebenswelt der Teilnehmer die „Lernanlässe“ keineswegs geklärt und überschaubar sind.

Es ist daher ohne weiteres verständlich, wenn Pädagogen nur sehr selten den festen Boden ihres Lehrangebots verlassen, wo sie ihre eigene (nachweisbare) Kompetenz zum Ausgangspunkt nehmen, um sie auf vorher ermittelten Lernbedarf beziehen zu können, was sich schließlich in „handfeste“ Lehrtätigkeit umsetzen läßt. Wenn jedoch Zielgruppenarbeit bzw. Arbeit mit autonomen Bildungsprojekten nicht nur als moderne Rekrutierungsstrategie „progressiver“ Einrichtungen oder als Brückenkurse zur Gewinnung lernungsgewohnter Teilnehmergruppen für herkömmliche Angebote eingesetzt wird, setzt eine *Umkehrung der vertrauten Perspektive* zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ ein.

Vorgegeben sind nun die existentiell bedeutsamen Lebens- und Arbeitssituationen, und die Pädagogen haben zu legitimieren, was sie hierbei zur Problemlösung und -lösung beizutragen haben. Die Qualifikation von Pädagogen kann in diesem Zusammenhang nicht mehr darin bestehen, einen gesellschaftlich anerkannten Wissensbereich zu repräsentieren. Bei Prozessen der *Zielgruppenentwicklung* ist vielmehr als pädagogische Schlüsselqualifikation das von Bedeutung, was sich schlagwortartig als „handlungshermeneutische Kompetenz“ umschreiben läßt (1). Dabei geht es vor allem um die Fähigkeit, noch latente, von den Beteiligten zwar (noch) unbegriffene, aber für ihr Handeln signifikante Bedeutungen wahrzunehmen, darauf klärend zu reagieren und sie der Gruppe in geeigneter Weise verfügbar zu machen.

derungen, die sich für den einzelnen aus Produktion und Reproduktion ergeben, mit ihren unterschiedlichen Determinanten zu erkennen und, zusammen zu denken', als Voraussetzung ihrer lebenspraktischen Bewältigung. Fragestellungen in diesem Bereich zielen also darauf,

1. die für den Bildungsprozeß (als Einheit von Bildung und Ausbildung, von technischer ‚Kenntnis‘ und sozialer ‚Erkenntnis‘) relevanten individuellen und gesellschaftlichen ‚Konstruktionsmerkmale‘ der Persönlichkeit zu erfassen,
2. den Einfluß des Lernprozesses auf die subjektive Fähigkeit zur Ausbildung, Entwicklung oder Reduktion eines identischen Bewußtseins (= Identität) auszumachen.

Dies ist, m. E. die Aufgabe von Bildungsprozessen in alternativen Gemeinschaften, wie sie hier in den einzelnen Beiträgen behandelt wurden.

Literatur

- Becker, E./Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M 1972
Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M 1970
Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1, Tübingen 1947

Das pädagogische Rollenverständnis, das einer derartigen Kompetenz zugrunde liegt, ist noch im einzelnen klärungsbedürftig und gerät – gerade weil es bisher nur partiell als Praxiswissen entwickelt wurde – immer wieder in Konflikt zum klassischen pädagogischen Rollenverständnis, das sich auf Vermittlungsaufgaben bezieht.

Für die weitere Entwicklung pädagogischer Arbeit mit Zielgruppen und autonomen Projekten in Richtung auf reflexive inhaltsoffene Lernprozesse wird es daher notwendig sein, daß sich Pädagogen ihrer handlungshermeneutischen Kompetenz stärker vergewissern und sie weiter ausbauen, um professionell darüber verfügen zu können.

Ein wesentliches Kennzeichen handlungshermeneutischer Vorgehensweisen besteht darin, daß auf die pädagogische *Durchsetzung* vorgegebener, extern entwickelter Deutungsmuster verzichtet wird. Die Aufgabe und Funktion der Pädagogen besteht vielmehr darin, aus dem besonderen Gruppenzusammenhang heraus die sich abzeichnenden Situationsdeutungen bzw. die in Konflikt stehenden Deutungen klären zu helfen. Dies kann selbstverständlich auch über Deutungsangebote oder thematische Vorgaben der Pädagogen geschehen, wenn dies dazu beiträgt, daß die impliziten Sichtweisen der Betroffenen verfügbar werden. Was dabei jeweils „klären“ oder „verfügbar machen“ methodisch verlangt, hängt von der jeweiligen Gruppe bzw. dem Typ der Gruppe ab.

Versteht man im bisher skizzierten Sinne die Aufgaben der Pädagogen als Hilfe zur handlungshermeneutischen Selbstklärung einer sich entwickelnden, über ihre Sozialität sich „bildenden“ Zielgruppe, lassen sich pädagogische Positionen daran unterscheiden, wie man umzugehen beabsichtigt mit

- o der *Definitionsmacht* (d.h. welche Deutungen in der Gruppe überhaupt wahrgenommen, aufgenommen und unterstützt werden),
- o der *Interventionsmacht* (d.h. inwieweit die Externen in die Lebenswelt der Betroffenen deutend und verändernd eingreifen können) (2)

Bei diesem „pädagogischen Umgang mit Andersartigkeit“ (3) lassen sich folgende Positionen unterscheiden (4).

Position I: Geschlossene Welten
Hilfreich gemeinte Parteinahmen und Interventionen vom Bildungssystem aus können in den fremden Welten zwar vielerlei Wirkungen auslösen, sie werden dieser Auffassung zufolge jedoch nur selten und dann zufälligerweise das erreichen, was die Pädagogen vom Horizont ihrer spezifischen und peripheren Lebenswelt her „eigentlich“ intendiert hatten. Pädagogische Einflußnahme gerät in

dieser Problemsicht immer in die Nähe zur Agitation bzw. strukturellen Gewalt. Es ist aber auch möglich, daß die Angebote in symbiotischen Tauschbeziehungen von den Gruppen in ihrem Sinne genutzt werden, ohne daß dabei die Pädagogen in ihrem Selbstbild in Frage gestellt werden. Dann bedeutet es nur noch, gegenseitig die Fiktion aufrechtzuerhalten, daß es sich um Lehren i.S. der Finanzierungsrichtlinien oder anderer Legitimationen handelt (5).

Position II: Prinzipiell auflösbare Welten

Diese Sichtweise unterstellt, daß es möglich sei, Individuen und Gruppen zu einer befreiten Einsicht in ihre *objektive Lage* zu verhelfen. Ein gleichsam zu sich selbst findendes Subjekt oder eine soziale Gruppe wäre dann in der Lage, die Verblendung und die gesellschaftliche Zurichtung ihrer Selbst- und Wertdeutungen aufgrund reflexiver Lernprozesse zu durchschauen und als Konsequenz hieraus neue Entscheidungsmöglichkeiten für das weitere Handeln zu gewinnen. Insbesondere wird dies für Personengruppen reklamiert, denen man „objektive Hilfsbedürftigkeit“ bescheinigt (6). Daraus folgt die Notwendigkeit zur partiellischen Hilfe für diese Personengruppen, damit ihnen die Chancen zur Emanzipation aus der noch undurchschauten objektiven Lage nicht verweigert werden.

Zwar verbietet auch diese Position den Pädagogen ein dominant unsensibles Hineinreden und Ausdeuten der defizitär verstandenen Alltagswelt der Zielgruppe. Dennoch geht sie von einer grundsätzlichen Überlegenheit der Pädagogen/Therapeuten/Helfer-Position aus, von der die objektiven Bedingungen der Betroffenen besser erkannt werden können.

Position III: Welt im Prozeß der Aufklärung

Die dritte Position nimmt an, daß Individuen und Gruppen ihre eigene Situation immer bereits in der für sie typischen Weise reflektieren, daß sie dabei aber gut daran tun, wenn sie – aus ihrer eigenen Sicht der Dinge heraus – von außen Anregungen, Unterstützungen oder Hilfen holen, je nachdem, wen sie dazu für geeignet halten. Möglicherweise holen sie sich auch Rat, um zunächst einmal die Frage zu klären, welche Unterstützungsformen es überhaupt gibt und welche ihren Interessen am nächsten kommt. In diesem Zusammenhang kommen auch externe Hilfen infrage, die der Lebenswelt bzw. der Problemsicht der Gruppe sehr fern sind, solange sie daran ihre Fragen abarbeiten können, ohne die fremden Sichtweisen übernehmen zu müssen. (Lernen als Prozeß der Verständigung.)

Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung findet von allen drei der genannten Positionen aus statt. Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung wäre es, das Spannungsfeld zwischen der Respektierung der Subjektivität anderer (auch bei „falschem Bewußtsein“ der anderen Seite) und der als objektives Erfordernis legitimierten Intervention und Bildungshilfe genauer auszuloten. Wesentlich ist

in jedem Fall das *Fremdheitspostulat*, d.h. die Anerkennung der Tatsache, daß die subjektiv erfahrene Lebenswelt der Zielgruppe auch für die Pädagogen aufklärungsbedürftig ist und daß dies nur durch einen Prozeß der gegenseitigen Verständigung geschehen kann.

Das Fremdheitspostulat verbietet daher eine vorschnelle Subsumption des Geschehens unter vorgegebene Schemata. Vielmehr besteht der anzuleitende Bildungsprozeß darin, unterschiedliche Deutungen auf die ihnen zugrundeliegenden Schemata der Wirklichkeitskonstitution hin zu befragen. Bildungstätigkeit im Verständnis von Handlungshermeneutik kann von der sozialen Realität einer Gruppe nicht im Sinne einer positiv beschreibbaren, faktischen Gegebenheit ausgehen, sondern muß sich zunächst auf die *Beschreibung signifikanter Differenzen* konzentrieren. Eine Radikalisierung des Fremdverstehens ist auch deshalb notwendig, weil nur aus dem Deutungskontext der jeweiligen Zielgruppe heraus die besonderen *Lernanlässe* bestimmbar werden, die entstehen, wenn die Lebenswelt für die Betroffenen reflexionsbedürftig wird. Die Legitimation, im Feld zu intervenieren, hängt daher eng mit der Beobachtung zusammen, daß sich die soziale Realität der Gruppe in einem klärungsbedürftigen Veränderungsprozeß oder überhaupt erst im Prozeß der Entstehung befindet. Genau dies wird schließlich mit dem Begriff der „Zielgruppenentwicklung“ nach Mader/Weymann gekennzeichnet: Das Entstehen einer sozialen Gruppe i.S. der Konstitution einer besonderen Lebenslage entsprechenden Sozialität ermöglicht jenen subjektiv und kollektiv erfahrbaren „Bildungsprozeß“, auf den sich die pädagogischen Intentionen zu richten haben.

Die relevanten Lernprozesse beziehen sich nur sekundär auf den Erwerb bestimmten Wissens, primär hingegen auf das Herausbilden und die Klärung einer für die Zielgruppe oder das autonome Projekt bedeutsamen Sozialität. In welchen Formen dies gefördert werden kann, ist nur im Zusammenhang mit einer konkreten Gruppe zu entscheiden. Sicher ist jedoch, daß „verbale Beschreibungen“ oft erst ein sehr spätes Entwicklungsstadium bei der Konstitution sozialer Wirklichkeit darstellen. Zunächst geht es meist darum, daß über die eine oder andere Art *Formen von Sozialität* entwickelt werden, die der eigenen Lebenslage entsprechen. Hier bekommen es die Pädagogen mit Lernformen zu tun, die ihnen „extra-funktionale“ Kompetenzen abverlangen. Wenn man folglich fremde Sinnkontexte nicht als objektiv erfassbare Gegebenheiten verdinglicht, sondern als einen Konstitutions- und Entwicklungsprozeß — d.h. als *orientierendes Lernen* auffaßt —, können *pädagogische Vorgaben* nur den Stellenwert haben, daß mit ihnen die für die Lebenssituation/Gruppensituation der Teilnehmer *relevanten Differenzen* erschlossen werden können.

Der Begriff der „*signifikanten Differenz*“ erhält in diesem Zusammenhang eine theoretisch zentrale Stellung. Er bietet die Möglichkeit, sowohl die Perspektivität von Externen wie auch eine Vielzahl konträrer interner Einzelperspektiven als legitime Deutungsangebote zu berücksichtigen, ohne über „richtige“ oder „falsche“ Wirklichkeitsauffassungen entscheiden zu müssen bzw. ohne die soziale Wirklichkeit auf inhaltliche Beschreibungen einer Deutungsperspektive reduzieren zu müssen. Dies schließt nicht aus, daß z.B. die Pädagogen von der objektiven Wahrheit ihrer wissenschaftlich gesicherten Deutung überzeugt sind (Position I). Dennoch können sie feststellen, daß die Mitglieder der Gruppe ihre Wirklichkeit an anderen Differenzschemata orientieren. Auch einander fremde oder sich ausschließende Realitätsdefinitionen sind in der Lage, eine gemeinsame Wirklichkeit zu konstituieren — nämlich die der „Fremdheit“.

Der Differenzbegriff hat sowohl erkenntnistheoretische als auch bildungspraktische Bedeutung (7). Erkenntnistheoretisch läßt sich an den Begriff der Kontextualität (G. Günther) anschließen, an G.A. Kellys Theorie Personaler Konstrukte und insgesamt an moderne konstruktivistische Theorien. Diese Linie kann hier nicht weiter verfolgt werden (8). Bildungspraktisch bietet der Differenzbegriff die Möglichkeit, genauer zu bestimmen, worauf sich ein handlungshermeneutisches Angebot beziehen soll:

- auf die genauere Differenzierung eines Sachverhalts. Wissen heißt: genauer unterscheiden zu können in bezug auf eine Sache. Klassisches Lernen: Subsumieren von Informationen unter ein vorausgesetztes Differenz-Schema, z.B. richtige versus falsche Schreibweise (vgl. Multiple Choice-Tests)
 - auf das Gegenüberstellen unterschiedlicher Sichtweisen und Perspektiven innerhalb eines Differenzschemas. Lernen: Reflexion auf signifikante Unterschiede in Wahrnehmung und Deutung bei gemeinsam vorausgesetzten Sachverhalten, z.B. interdisziplinäre Differenzen als gegenstandsbedeutsame Eigenschaften oder wissenschaftliche Deutung versus alltägliche Deutung.
 - auf die Klärung und Weiterentwicklung von signifikanten Differenzschemata, die für die soziale/personale Identität und die Konstitution der eigenen Wirklichkeit eine Schlüsselrolle einnehmen.
- Diese Ebene soll *Leitdifferenz* genannt werden, weil sich an ihr alle weiteren Differenzschemata auf logisch nachfolgenden Ebenen anschließen. Pädagogische Bedeutung erhalten Leitdifferenzen immer dann, wenn übergeordnete Orientierungsmuster reflexionsbedürftig werden, z.B.
- weil sie grundsätzlich an Überzeugungskraft verlieren
 - weil sie Leiden hervorrufen
 - weil sie sich nicht mehr auf die persönliche Lebenssituation beziehen lassen (9)
 - weil sie einem gesellschaftlichen Bedeutungswandel unterworfen sind.

Pädagogische „Interventionen“ in die Lebenswelt von Zielgruppen bedürfen daher zu ihrer Konzipierung und didaktischen Ausgestaltung einer Klärung in bezug auf folgende Punkte:

- 1) Auf welche Ebene der Differenzen soll sich die Arbeit beziehen – welche übergeordneten Differenzschemata werden als alltäglicher Konsens vorausgesetzt?
- 2) Welche Differenzschemata sind für die Pädagogen handlungsleitend und legitimieren ihre Tätigkeit?
- 3) Welche Differenzschemata sind für die Lebenswelt der Zielgruppe signifikant? Welche unterschiedlichen Differenzschemata konkurrieren innerhalb der Zielgruppe – mit welchen Differenzschemata setzt sich die Gruppe über externe Zuschreibungen auseinander?

An dieser Stelle wird nun erkennbar, welcher Stellenwert dem Thema dieses Textes zukommt. Die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion und der subjektiven Bedeutung der Alternativgruppen für ihre Mitglieder ist zu klären, um pädagogische Konzeptionen und methodische Vorgehensweisen auf konkrete Annahmen über einen fremden Sinnkontext zu stützen, allerdings ohne dabei in inhaltliche Zuschreibungen zu verfallen. Daher wird es zunächst darum gehen, Annahmen über die für Alternativgruppen konstitutive Leitdifferenz zu gewinnen, um davon ausgehend zu Thesen über gesellschaftliche Funktion und subjektive Bedeutung der Gruppen zu gelangen.

II. Zur Leitdifferenz alternativer Gruppen

Trotz aller Heterogenität und Vielfältigkeit regionaler Sinnprovinzen mit ihren radikal partikularistischen Vorstellungen läßt sich für die „neuen sozialen Bewegungen“ dennoch sehr deutlich die sie insgesamt kontexturierende Leitdifferenz beschreiben. Es handelt sich um eine dramatisierende Akzentuierung und Neubestimmung des Spannungsverhältnisses Individuum – Gesellschaft aus der Perspektive des Subjekts. Dennoch trifft der Vorwurf des Privatismus oder eines radikalen Individualismus nicht den Charakter des Differenzmusters. Gerade dadurch, daß sich Vertreter der neuen sozialen Bewegungen bemühen, eine „Gegenkultur“ zu entwickeln, erweisen sie sich über ihre Entgegensetzungen als teilgesellschaftliche Entwicklung, die einen gesamtgesellschaftlichen Grundwiderspruch als sinnerschließende Differenz aufgreift und vorantreibt. Wesentlich ist hierbei, daß die Leitdifferenz zwar ihre qualitativen Bewertungen von nur einer Seite – nämlich vom subjektiven Pol her – erhält, Subjektivität aber gleichzeitig paradoxerweise als politische und gesellschaftliche Aufgabe begriffen wird.

„Individualisierung“ läßt sich im Anschluß an die Analyse von U. Beck als ein „historisch spezifischer, widersprüchlicher Prozeß der Vergesellschaftung“ fassen, der in eine „kollektiv individualisierte Existenzweise“ hineinführt. Es handelt sich dabei um einen „Modus der Vergesellschaftung“, demzufolge man – um des eigenen materiellen und psychischen Überlebens will – „sich selbst immer nachdrücklicher und ausschließlich zum Zentrum der eigenen Lebensplanung und Lebensführung machen“ muß. Der standardisierte und kollektive Charakter dieser „Existenzweise“ ist zunächst nicht bewußt, kann jedoch bei einer Verschärfung dieser Widerspruchsspannung politische Bedeutung erlangen und führt unter bestimmten Bedingungen zur Entstehung neuer sozio-kultureller Gemeinsamkeiten „jenseits von Stand und Klasse.“ Diesem „sozialen und kulturellen Erosions- und Evolutionsprozeß“ sind die Erscheinungsformen wechselnder Alternativkulturen zuzuordnen, wobei deren „historisches Novum und Spezifikum jedoch wohl darin liegt, daß gerade dort, wo er offen politisch wird, der Bezug zum Privaten, zum eigenen Leben und Erleben immer treibend und bindend bleibt“ (10). Nach U. Beck geht durch die gesellschaftlich wirksame „Individualisierungsdynamik“ der gemeinsame, in Traditionen eingebundene, Leben und Arbeit übergreifende Erfahrungs- und Deutungszusammenhang verloren.

Anders als in früheren politischen Emanzipationsbewegungen geht es nicht mehr um das Verhältnis bestimmter Gruppen zu einer bestimmten Gesellschaft – Bewegungen, deren Universalismus sich immer wieder rasch als absolut gesetzter Partikularismus erwies –, sondern nun geht es offenbar um *jeden* einzelnen und um Gesellschaft im Sinne von Weltgesellschaft.

Kennzeichnend für die Leitdifferenz der neuen sozialen Bewegungen ist daher, daß mit ihr ein eigentümliches Spannungsfeld zwischen einem *radikalen Partikularismus* und einem ebenso *radikalen Universalismus* (11) aufgebaut wird, innerhalb dessen die globale Problematik und Gefährdung des einzelnen Menschen und der Menschheit „ganzheitlich“ erfahrbar und in politisches Handeln übersetzbar, keinesfalls aber harmonisch zu versöhnen ist.

Es ist daher von großem Interesse zu klären, wie sich eine so umfassende Kontextualisierung auf die Deutungsbereiche der dazwischen gelagerten Ebenen transformieren läßt. Dabei ist zu fragen, ob sich möglicherweise typische ebenenspezifische Differenzschemata bei den Alternativbewegungen feststellen lassen. Ganz besondere Bedeutung erhält unter dieser Problemsicht die *intermediäre Ebene* der sozialen Gruppe. Man kann davon ausgehen, daß sie als Vermittlungsstelle der Sinntransformation zwischen subjektiven Erlebnis- und Handlungsdimensionen einerseits und kollektiven Makrostrukturen bzw. historischen Pro-

zessen andererseits gerade für das Verständnis alternativer Lebenswelten den entscheidenden Dreh- und Angelpunkt darstellt. Dafür ist genauer zu klären, wie sich für Alternativgruppen die Herstellung von Sozialität aus *beiden* Richtungen darstellt. Dies ist auch für die pädagogische Praxis von Belang, gerade weil auch die Weiterbildung mit ihren „Angeboten“ auf diese strategische Scharnierstelle hin interveniert und sicher zu recht die jeweils neuen Formen der Konstitution von Sozialität als doppelte, ineinander verschränkte individuell/kollektive Lernprozesse auffaßt. Daher ist einerseits zu fragen nach der gesamtgesellschaftlichen Funktion von Alternativgruppen, d.h. welchen Stellenwert man ihnen in der evolutionären Gesamtentwicklung zumessen kann. Hieran ließe sich als eine auf die Erwachsenenbildung bezogene Frage anschließen, was Alternativgruppen als „Lerngruppen“ in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung von anderen Zielgruppen, vor allem aber von festen organisierten Lerngruppen z.B. der beruflichen Weiterbildung unterscheidet. Andererseits ist nach der subjektiven Bedeutung der Gruppen (bzw. nach der Bedeutung der Gruppe für die Subjektivität ihrer Mitglieder) zu fragen. Hieran lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede anschließen zu Bedeutungen, die organisierte Lerngruppen für ihre Teilnehmer haben.

In beiden Fragestellungen und Perspektiven werden im folgenden erste Ausführungen versucht, die thesenhaft einige Ausgangspunkte herausarbeiten, nicht aber abschließende Antworten formulieren sollen. Ganz im Gegenteil handelt es sich um ein weitgehend ungeschütztes Ausgreifen.

III. Thesen zur gesellschaftlichen Funktion von Alternativgruppen

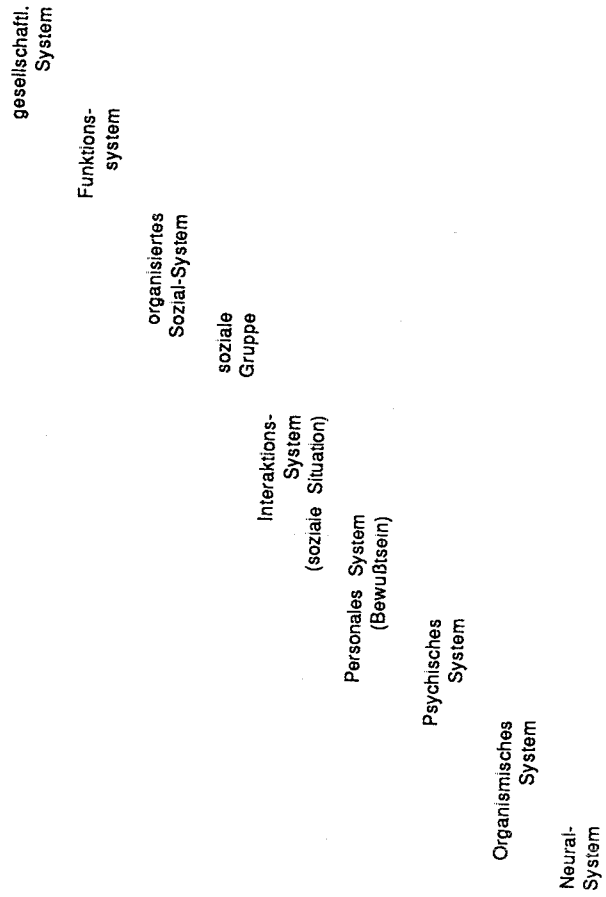
1. Ebenenmodell der Gesellschaft und Prozesse der Sinntransformation

Spricht man von der sozialen Gruppe als intermediärem System, so liegt dieser Beschreibung ein Modell soziologischer Mehrebenenanalyse zugrunde, bei dem davon ausgegangen wird, daß trotz aller (meist ungeklärten) Interdependenz (12) jedem Systemtyp eine spezifische Gesetzmäßigkeit und theoretische Autonomie zukommt, so daß Phänomene auf der einen nicht kausal auf Bedingungen der anderen zurückgeführt werden können, auch wenn sie füreinander jeweils Bedingungen ihrer Möglichkeit darstellen. In moderner systemtheoretischer Fassung erscheint dies in der Formulierung, daß es sich um autopoietische Systeme auf unterschiedlichem Emergenzniveau handele.

Man geht davon aus, daß autopoietische Systeme durch Selbstkonstitution ihrer eigenen Elemente (Autopoiesis = Selbstschöpfung) gekennzeichnet sind — durch „Emergenz“. Diejenigen Elemente, auf deren Basis nun ein Systemtyp emer-

giert, sind ausschlaggebend für die „Ebene“, den Typus und die daran anschließenden Konsequenzen. Die allgemeine Systemtheorie bezieht sich auf eben diese Differenzen, nämlich daß z.B. organismische Systeme einer anderen „Logik“ unterworfen sind als psychische und die wiederum anderen als personale oder soziale Systeme. Wesentlich ist daher die Einsicht, daß jeder Systemtyp nicht „tiefer“ als bis zur Ebene seiner Elemente, d.h. bis zu seinem Emergenzniveau auflösbar ist. „Element heißt also jeweils das, was für ein System als nicht weiter auflösbare Einheit fungiert“ (13). „Nicht weiter auflösbar“ heißt zugleich, daß ein System sich nur durch Relationieren seiner Elemente konstituieren und ändern kann, nicht aber durch deren Auflösung und Reorganisation. Gleichzeitig bedeutet das, daß Systeme eines bestimmten Typs weder die logisch „tieferen“ in einem räumlichen Sinne „enthalten“ noch „Bestandteil“ eines umfassenderen Systems sind.

Die *Zusammenschau der unterschiedlichen Systemreferenzen* bietet nun die Rekonstruktion der Welt in Form eines Modells ineinander verschränkter Kontexturen. Dies ist besonders bei Fragen von Bedeutung, die nicht von nur einer Systemreferenz aus klärbar sind, sondern bei denen es gerade auf eine Mehrzahl ankommt. Es werden mittlerweile eine Vielzahl von Systemreferenzen unterschieden, die jeweils als Zwischenebenen in frühere Grobdifferenzierungen eingeschoben wurden. Bei einer differenzierten Mehrebenenanalyse kann man daher von folgenden Systemreferenzen ausgehen:



Wichtig ist nun die theoretisch zentrale Prämisse, daß die verschiedenen Systemreferenzen in keinem unmittelbaren, z.B. keinem kausal verknüpften Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, sondern daß andere Systemebenen jeweils nur als *systemspezifische Umwelt* wahrgenommen und gedeutet werden können. Gleichzeitig hat dies zur Konsequenz, daß „die Welt“ von den unterschiedlichen Systemreferenzen her sehr unterschiedlich gedeutet wird. Man hat sich das menschliche Universum daher „polykontextuell“, d.h. als Pluralität unterschiedlicher Systemreferenzen facettenartig zusammengesetzt zu denken.

Dies ist deshalb ein ungewohnter Gedanke, weil im europäischen Alltagsbewußtsein die Beschreibung der Welt als Monopol des personalen Systems (Subjekt-Objekt-Ebene des Bewußtseins) reklamiert und daher die Eigenständigkeit der anderen Perspektiven leicht als Bedrohung des personalen Bewußtseins erlebt wird. Wenn sich nun die Systeme auf unterschiedlichem Emergenzniveau (Psychosystem/Personales System/Interaktions-System/soziale Gruppe) gegenseitig nur als systemspezifische Umwelt „rezipieren“, so beruht dieses Wahrnehmen über strukturelle Verkopplung nicht auf einem gegenseitigen Informationsaustausch, da unterschiedliche Systeme und erst recht Systemtypen füreinander informationell geschlossen sind. Was „Information“ ist, wird in jedem System strukturell „entschieden“. Jeder Systemtyp (re-)konstituiert die für ihn rezipierbaren Ereignisse auf den je anderen Ebenen auf der Grundlage des eigenen „kognitiven“ Rasters. Für soziale Systeme ist das die Frage, was kommunikationsfähig — für personale Systeme, was bewußtseinsfähig — für psychische Systeme, was erlebnisfähig ist vom anderen Systemtyp.

Dies hat nun zur Folge, daß Phänomene, die für mehrere Systemebenen relevant sind, einem konstitutiven *Prozeß der Sinntransformation* unterliegen, bei dem von Bedeutung ist, auf welcher Systemebene das Phänomen „beschrieben“ wird und unter welcher Systemreferenz das Phänomen rezipiert, d.h. im system-spezifischen Raster rekonstruiert wird. Dabei handelt es sich nie um „Ereignisse an sich“, sondern immer um Ereignisse aus der Sinnperspektive eines Systemtyps, die jedoch gleichzeitig auch für andere Relevanz erhalten können. In diesem Verständnis läßt sich das Mehrebenenmodell von Systemreferenzen als *Gefügte wechselseitiger Sinntransformation* beschreiben. Dieses Transformationsgefüge ist jedoch nicht mechanistisch und statisch zu denken, sondern unterliegt in seinen besonderen Formen einem historisch/gesellschaftlichen, d.h. kulturspezifischen Evolutionsprozeß.

2. Die Bedeutung sozialer Gruppen im Ebenenmodell und die Funktion von Alternativgruppen

Auf dem Hintergrund dieses nur in Umrissen skizzierten Ebenenmodells läßt sich nun genauer bestimmen, welche gesellschaftspolitische und theoretische Bedeutung den Alternativbewegungen als „Gegenkulturen“ zukommt. Es handelt sich bei ihnen um Versuche, das bisherige Transformationsgefüge strukturell zu verändern. Um zu erklären, was dies im einzelnen heißt, wird es jedoch nötig, in groben Zügen anzudeuten, welches Transformationsgefüge sich als Kennzeichen unserer Kultur bis heute eingeschrieben hat. In gebotener Kürze lassen sich hierzu folgende Merkmale nennen:

Die europäisch geprägten Kulturen sind von einer zunehmenden Ausdifferenzierung und „Spreizung“ in immer neue intermediäre Systemebenen gekennzeichnet. Idealtypisch kann man wohl davon ausgehen, daß zu einem frühen Stand gesellschaftlicher Evolution die Grenzen der einzelnen Relevanzbereiche noch sehr nahe beieinanderlagen: die soziale Gruppe war gleichzeitig Grenze der Interaktionssysteme und bildete in Stammesgesellschaften sogar die systemspezifische Weltgesellschaft. Organismisches und psychisches System erwiesen sich in höherem Maße psycho-somatisch integriert als in modernen Sozialitäten. Das Personale System war noch nicht zur subjektiven Autonomie emanzipiert, sondern nur als Teilfunktion über kollektive Identität der sozialen Gruppe erfahrbar. Die Transformationsgefüge waren strukturell anders als die heutiger europäischer Kulturen. Diese sind neben dem erwähnten Auseinanderfallen der einzelnen Systemebenen in autonome Kontexturen vor allem durch eine querlaufende Gesamtdifferenz gekennzeichnet — nämlich durch polar entgegengesetzte, miteinander konkurrierende Relevanzsysteme: die Ebene der personalen (Bewußtseins-)Systeme einerseits und die sich mit der modernen Gesellschaft neu konstituierende Ebene der Funktions-Systeme andererseits.

Charakteristisch ist nun, daß die *Beschreibung der Welt* trotz aller Dominanz und Ubiquität der Funktionssysteme dennoch unter einem Monopolanspruch des Personalen Systems steht; d.h., alle Phänomene gelten nur als anschlussfähig und damit „wirklich“, wenn sie auf der Ebene personaler Systeme bewußtseinsfähig und das heißt gleichzeitig als Subjekt-Objekt-Beziehung zu behandeln sind. Mit der wachsenden Bedeutung und Komplexität der Funktionssysteme sind Nebeneinander von übergeordneten Sinnstrukturen entsteht hieraus ein ungeheurer Druck auf die Verarbeitungskapazität und Integrationsleistung der Bewußtseinsysteme, die dabei zunehmend mehr auf sich „selbst“ zurückverwiesen werden. Dies löst Bildungsbedarf in einem übergeordneten, nämlich reflexiven Sinne aus (14). Alle sich absolut setzenden Sinnangebote und Beschreibungen der Welt (z.B. auch naturwissenschaftliche) erweisen sich als

partikulär und sind dadurch ideologieanfällig. Dies gilt auch für den Versuch, über Aufklärung Zugang zur „universellen Vernunft“ zu erhalten – auch „Allgemeinbildung“ erwies sich als bildungsbürgerliche Ideologie (15).

Zu konstatieren ist ein steigender Druck auf die Transformationsleistung personaler Systeme, der durch ein weiteres Merkmal eine erhebliche, sich selbst verstärkende Dynamik erhält: Personalen Systemen wird in diesem Transformationsgefüge auch die Steuerung der Sinntransformationen auf den anderen Systemebenen abverlangt. Durch diesen (illusionären) Anspruch einer gesellschaftlichen Systemsteuerung durch personale Systeme wird eine kausale Verkoppelung der Ebene personaler Systeme mit der Ebene der Funktionssysteme zwingend. Aus diesem Maschinenmodell der Gesellschaft leitet sich ein kausal definierter durchgreifender Koordinierungsbedarf zwischen der Ebene der Funktions- und der Personalen Systeme ab. Dieser wird über die intermediären Ebenen der sozialen *Gruppe* und der sozialen *Organisation* abzuwickeln versucht.

Hierdurch tendieren die Sinntransformationen zwischen Person und Gruppe, Person und Organisation, Gruppe und Organisation in wachsendem Maße zur *Funktionalisierung*, d.h. zur Transmission von Sinndeutungsmustern aus dem Komplex der Funktionssysteme. Gleichzeitig wirkt sich die Überlastung des Personalen Systems darin aus, daß hierdurch auch die Sinntransformationen zur inneren Natur, d.h. zur psychischen und somatischen Ebene modifiziert werden.

Charakteristisch ist daher einerseits eine inflationär angewachsene Überschätzung der personalen Systemebene und gleichzeitig die steigende Bedeutung intermediärer Ebenen, wie die soziale Gruppe (Gemeinschaft) und soziale Organisation (Institution) als Regulationsinstanzen der gesellschaftlichen Sinntransformation. Organisation und Gruppe lassen sich sowohl „von oben“, d.h. aus der Deutungs- perspektive einzelner Funktionssysteme, wie auch „von unten“ aus der subjektiven Bedeutung personaler Systeme zur Transmission von Deutungsmustern instrumentalisieren und für darauf abgestimmte Sinntransformationen operativ funktionalisieren.

An diese Problembeschreibung lassen sich (von „oben nach unten“) *etatistische Interpretationen* und Operationalisierungen von Gemeinschaft, Gruppe oder überhaupt Sozialität anschließen, ebenso wie (von „unten nach oben“) sozialreformerische Instrumentalisierungen von Sozialität i.S. einer gesellschaftlich wirksamen Transmissionleistung von neuen Gemeinschaftsformen, in Kommunebewegungen, in Anarcho-Syndikalismus u.ä. (16). Hierzu gehören auch gesellschaftspolitische Intentionen pädagogischer Arbeit.

Auf diesem theoretischen Hintergrund läßt sich nun genauer skizzieren, worin die strukturelle Bedeutung der neuen Bewegungen besteht. Zunächst und als

wichtige Voraussetzung handelt es sich darum, die bestehenden Strukturen der Sinntransformation zwischen Funktions- und Personalen Systemen außer Kraft zu setzen. Dies geschieht über Versuche der Abkoppelung der Sinnkonstitution sozialer Gruppen von einzelnen oder mehreren Funktionssystemen und ist verbunden mit dem Versuch, neue Organisationsformen zu entwickeln, die nicht der Transmission von Funktionssystemen dienen, sondern einen Organisationsverbund von Gruppen darstellen.

Allgemein gesprochen erhält die soziale Gruppe hierdurch die „gesellschaftliche Funktion“ einer *Interdependenzunterbrechung* zum Komplex der sich ausdifferenzierenden Funktionssysteme (Politik, Wirtschaft, Religion, Erziehung, Wissenschaft) einschließlich ihrer organisatorischen Operationalisierungen (Staat, Unternehmungen, „Verwaltung“, Kirche, Bildungsorganisation). Dies bedeutet, daß die soziale Gruppe als „Alternativgruppe“ in der Lage sein muß, die bereits eingespielten Formen der Sinntransformation zwischen Funktionssystemen und Personalen Systemen zu blockieren bzw. zu neutralisieren. Es ist hierbei wichtig, den Unterschied zu früheren politischen Strategien zu beachten, in denen die Gruppe zum Instrument der Gesellschaftsreform abgerichtet wurde. Derartige Vorstellungen mögen zwar auch weiterhin bei politischen Gruppen vorhanden sein. Das möglicherweise Neue alternativer Gruppen besteht jedoch darin, daß man die intermediären Ebenen von Gruppe und sozialer Organisation als *Möglichkeit des Widerstandes* begreift, wodurch jeglicher Anspruch auf Einfluß und Steuerung übergeordneter Referenzebenen entfällt.

Unter einer solchen „Abschirmung“ gegenüber funktionalisierenden Sinndeutungen – d.h. aufgrund eben dieser Interdependenzunterbrechung – wird es den betroffenen Menschen nun auch möglich, sich dem für ihr Selbstverständnis zentralen subjektiven Pol zuzuwenden. Hierbei stehen vor allem Lernprozesse im Vordergrund, mit denen das Personale System wieder reagibler auf seine psychische und physische „Umwelt“ gemacht werden kann. Es geht um die *Rekonstruktion einer Form von Sozialität*, in der „ganzheitliche“ Muster der Sinntransformation zwischen Gruppe – Interaktion – Person – Psychischem – Organismischem System entwickelt werden sollen.

Eine entscheidende Frage, die sich aus diesen Überlegungen ergibt, ist nun, ob und wie Alternativgruppen eine derartige Interdependenzunterbrechung der Sinntransformation überhaupt realisieren können. Im folgenden wird daher versucht, die Struktur „alternativer Gruppen“ unter der Prämisse zu interpretieren, daß es sich hierbei um *Realisierungsformen von Widerstand gegen Sinntransformationen handelt*. Daraus wird möglicherweise problematisierbar, inwieweit Gruppen, die sich gegen funktionalisierende Sinnangebote verweigern, überhaupt „richtig“ zu verstehen sind, woraus sich auch die Frage nach organisierten Bildungsangeboten für Alternativgruppen auf eine radikalere Weise als bisher stellen läßt.

3. Merkmale „alternativer Gruppen“ als Ausdrucksformen des Widerstandes gegen Funktionalisierungen ihrer Sinntransformation

Wenn im folgenden typische Merkmale zusammengetragen werden, wie Alternativgruppen Widerstand gegen die von Funktionssystemen gesteuerte Sinntransformation ermöglichen, so soll damit keinerlei bewußte Intentionalität oder gar strategisches Planen unterstellt werden. Vielmehr wird versucht, eine von subjektiven Einzelzielen unabhängige Entwicklungslogik nachzuzeichnen, die Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Evolution sein könnte. Auch „Gegenkulturen“ sind Teil der Gesellschaft, die diese hervorbringt. Ebenso wäre es ein Mißverständnis, wenn der Eindruck entstünde, daß mit der Skizze eine optimistische oder pessimistische Einschätzung verbunden wäre. Begriffe wie Funktionalisierung oder Widerstand sind rein strukturalistisch gemeint.

(1) Freisetzung

Eine wesentliche Bedingung für die „neuen sozialen Bewegungen“ und ihre neuartige soziale Funktion der Interdependenzunterbrechung ist in der Zunahme *gesellschaftlicher Freisetzung*prozesse zu sehen. Dabei ist es keineswegs so, daß Alternativbewegungen aus der Summe voluntaristischer Entscheidungen autonomer Individuen zu erklären sind, die plötzlich „aussteigen“ wollen. Stattdessen ist anzunehmen, daß das oben skizzierte Transformationsgefüge im Verlauf seiner Ausdifferenzierung in bestimmten Bereichen seine Integrationskraft verliert. Bereits die Konkurrenz unterschiedlicher Funktionssysteme bzw. das Entstehen neuer gesellschaftlicher Funktionssysteme bewirkt eine erhebliche Relativierung ihrer Selektionierungen auf den unteren Systemebenen.

Die Freisetzungprozesse erweisen sich als soziale Desintegration, sie betreffen einige Personen und Gruppen mehrfach — andere nur von dem einen oder anderen Aspekt. Sie werfen die davon betroffenen Menschen zurück auf ihre eigene Existenz, die sie auf sich selbst reflektierend als einzige tragfähige Basis für relevante Deutungen ansehen können: Selbsthilfe, Selbstorganisation, Selbstheilung, Selbsterfahrung. Dies ist die gesellschaftliche Ausgangssituation der neuen sozialen Bewegungen, die zwar heterogen und subjektiv in ihren jeweiligen Ausgangsbedingungen, sich jedoch insgesamt in einer ähnlichen Lebenslage zu befinden scheinen.

Natürlich ist eine gesellschaftliche Lage keine kausale Ursache für die Bildung von Alternativgruppen — wenn auch eine wichtige Bedingung ihrer Möglichkeit. Es ist auch keineswegs so, daß dabei notwendigerweise Leidensdruck, Katastrophenangst oder soziale Not im Spiel sein müssen — vielmehr kann „Freisetzung“ auch erwünscht sein und angestrebt werden, weil dadurch Lebensenergien, die vorher funktional gebunden waren, nun frei werden für neue Perspektiven.

Das Charakteristische dieses gesellschaftlichen Hintergrundes ist jedoch die *Ambivalenz*, eine Mischung aus verstärktem Gefühl von Freiheit und der Sorge, über den Rand gedrängt worden zu sein (17).

(2) Entdifferenzierung

Die bisherige gesellschaftliche Entwicklung war durch einen tiefgreifenden Differenzierungsprozeß gekennzeichnet, der nicht mehr über das Auseinanderfallen räumlich/segmentärer Teilgesellschaften geschieht, sondern als funktionale Differenzierung ubiquitär wirksam ist, d.h. einzelnen Sinnsystemen das gleichzeitige Wahrnehmen vielfältiger Referenzen aus unterschiedlichen Relevanzbereichen zumutet. Es handelt sich hierbei um Phänomene, die auf der Ebene des Personalen Systems rollentheoretisch beschrieben wurden.

Alternativgruppen versuchen nun, sich diesen komplexen Funktionszuordnungen zu entziehen. Gerade wenn sie als Selbsthilfegruppen oder autonome Projekte in bestimmten Relevanzbereichen wie Kommunalpolitik, Gesundheitswesen oder Arbeitsmarkt entstehen, haben sie zum Ziel, funktionspezifische Sinndeutungen der „Administration“ (z.B. ökonomische, machtpolitische, schulmedizinische, bildungsplanerische Deutungsmuster von Realität) zu überwinden, ihnen zumindest Widerstand entgegenzusetzen, um die bisher funktional atomisierten Sinnprovinzen wieder „ganzheitlich“ zu rekonstruieren. Diese Re-Integration wird gleichzeitig auf der Ebene psycho-sozialer Subjektivität (Sinntransformations-Systemebenen) sowie auf der Ebene der „Gruppenorganisation“ gesucht.

So kann das, was aus der Sicht funktionsbezogener Pädagogik als ein Qualifikationsdefizit erscheint (d.h. als Unfähigkeit, „richtige“ Unterscheidungen zu treffen und danach zu handeln), für die Lebenswelt der Alternativgruppe eine persönliche Kompetenz sein. Weiterbildung, die sich an den alten Leitdiffenzen orientiert, wird daher nicht einen Lernbedarf erreichen, der gerade auf Entdifferenzierungen gerichtet ist.

(3) Verdichtung der „Welt“ auf die Dimension und Perspektive der sozialen Gruppe

Die Abkoppelung von sinnstiftenden Funktionssystemen führt als *mentaler Prozeß der Freisetzung* zu einer Orientierungslosigkeit, bei der auf frühere Sicherheiten verzichtet werden muß (und zwar nicht allein auf ökonomische Absicherung), die gleichzeitig jedoch durch kollektive Sinndeutung auf der Ebene sozialer Gruppen ersetzt werden müssen. Dies hat zur Konsequenz, daß mit steigender Abkoppelung der „Gruppenkultur“ von den großen Funktionssystemen und den ihnen nachgeordneten sozialen Institutionen die *Bedeutung*

der *Alternativgruppe als Lebenswelt* immens zunimmt. Im Extremfall kann das dazu führen, daß die Gruppe die Welt ersetzt bzw. der Horizont der Gruppe bereits die Gesamtgesellschaft berührt.

Eine derartige *Perspektivenverkürzung* — ähnlich wie sie in Stammeskulturen vorstellbar ist — läßt alle subjektiv erfahrbaren gesellschaftlichen Phänomene auf den *Innen- bzw. Außenhorizont* der Gruppe projiziert erscheinen. Es findet eine symbolische Verdichtung von gesellschaftlicher Komplexität statt, bei der sich politische, ökonomische, juristische oder wissenschaftliche Phänomene nicht mehr auseinanderhalten und nur noch auf der Ebene des subjektiv erfahrbaren aushandeln lassen.

In diesem Zusammenhang muß ein wichtiges Merkmal sozialer Gruppen im Gegensatz zur Organisation erwähnt werden. Organisationen bilden sich als soziale Systeme auf der Basis von Entscheidungen heraus. Ihre Systemlogik entsteht dadurch, daß Anschlußverhalten aufgrund einer Unterstellung von Entscheidungsnotwendigkeit möglich wird. Diese Form der Sinntransformation erlaubt einen präzisen „Durchgriff“ von relativ abstrakten, d.h. personenfernen Sinnkontexten auf subjektive Zusammenhänge, z.B. über Mitgliedschaftsrollen, die wiederum selbst als Selektionsentscheidungen organisiert sind. Organisation ermöglicht daher eine lineare Steuerung von Sinntransformation über Entscheidungsstrukturen.

Die soziale Gruppe hingegen konstituiert Sinn über die Form ihrer Zugehörigkeitsbeziehungen. Der Bedeutungskontext von Zugehörigkeit macht den jeweiligen Gruppentypus aus. Zugehörigkeit umschreibt mehr als nur eine partielle Mitgliedschaftsrolle, sie setzt das „Einbringen“ der ganzen Person voraus. Während Abspaltungen bei der Organisationsmitgliedschaft als „funktional“ erwartet werden, erwirbt man bei Gruppenzugehörigkeit Recht und Pflicht, „*persönlich*“ anwesend zu sein — natürlich nur so authentisch, wie es die Spielregeln der Gruppe zulassen bzw. erfordern.

Hier ist ein entscheidender Punkt in bezug auf die soziale Funktion von Alternativgruppen angesprochen. Gerade wenn sie unter dem Anspruch der Berücksichtigung des „ganzen Menschen“ stehen, holen sie die „nicht-alternative“ Umwelt über ihren inneren Horizont, d.h. über die personalen Systeme als *innere Umwelt* in die Gruppe hinein. Gerade das versetzt soziale Gruppen in die Lage, in sich selbst gesellschaftliche „Außen“-Realität zu repräsentieren und zu bearbeiten. Allerdings handelt es sich immer nur um die Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität aus der Perspektive ihrer „internen Umwelten“.

(4) Symbolische Inszenierungen gesellschaftlicher Widersprüche
Es gibt Anzeichen, daß sich die besondere Sozialität von Alternativgruppen als ein

Mikrokosmos ihrer Weltansicht aufbaut, in dem sich subjektiv erfahrbare Gegensätze und Unvereinbarkeiten ausagieren und in neuen Umgangsformen subjektiv erproben lassen. Wenn man davon ausgeht, daß sich Alternativgruppen als Ebene *intermediärer Sozialisation* den komplex übergeordneten Funktionssystemen verweigern, so zeigt sich, daß überhaupt erst dadurch die Möglichkeit entsteht, einen abschirmenden Deutungshorizont zu bilden, auf dem sich subjektive Unvereinbarkeiten nicht mehr als persönliche Defizite oder Entscheidungsprobleme, sondern als zwar widersprüchliche, aber doch gemeinsame Sozialität erfahren lassen.

In diesem Sinne besteht große strukturelle Ähnlichkeit mit sogenannten therapeutischen Gemeinschaften oder an persönlichen Konflikten orientierten Selbsthilfegruppen, in denen eine ähnliche „Realitätsverdichtung“ auf einen sinnhaft erfahrbaren Mikrokosmos vorgenommen wird, weil nur so die subjektive Problematik aus der Anonymität ausdifferenzierter Gesellschaftsbereiche wieder zurückgeführt werden kann auf ein „menschliches“ bzw. soziales Maß.

Der *politische Charakter* dieser Gruppen hängt davon ab, inwieweit es ihnen gelingt, von ihren jeweiligen subjektiven Ausgangslagen her die für sie relevante gesellschaftliche Problemlage in der Gruppe zu repräsentieren. Zugleich ist zu fragen, wie es den Gruppen gelingt, die aus der Umwelt hereindringende Komplexität und das damit zusammenhängende Konfliktniveau auf ein erträgliches und subjektiv lernförderliches Maß zu beschränken. Dies bedeutet gleichzeitig, daß in der Gruppe für die Entwicklung einer tragfähigen Sozialität Selektionierungen laufen müssen, mit der gesellschaftliche Komplexität *gebunden* wird — jedoch nicht einseitig aufgehoben —, so daß jederzeit auf sie „bearbeitend“ zurückgegriffen werden kann.

Aufgrund von Gruppenbeobachtungen ist vorstellbar, daß diese Form einer „aufhebenden“ Neutralisierung von Widersprüchen, die weder auf der personalen noch auf der Ebene der Gruppenstrukturen lösbar sind, durch eine besondere, fast als „ästhetisch“ zu bezeichnende Weise erreicht wird. Es geschieht über symbolische Inszenierungen gesellschaftlicher Widersprüche auf der Ebene persönlich erfahrbare Probleme und Konflikte. Dies würde zu einer äußerst labilen Gruppensituation führen, wenn damit nicht gleichzeitig eine Form der Umgehensweise verbunden würde, die man als *Verweigerung eindeutiger Entscheidungen* bezeichnen könnte.

Es handelt sich hierbei um eine Form der Umgehensweise, die strukturell und theoretisch äußerst bemerkenswert ist — und die unter der traditionellen Perspektive effektiver Organisation als defizitär oder gar pathologisch bewertet würde. Die typische Umgehensweise mit diesen „inszenierten“ Strukturproblemen besteht darin, immer dann, wenn es aussieht, als sei eine klare Lösung erkennbar, den jeweils anderen Pol stärker zu berücksichtigen.

Beispiel: Das autonome Projekt als „Wirtschaftsunternehmen“ und als „Lebensgemeinschaft“ oszilliert dabei je nach Situation und Konfliktdynamik stärker und schwächer zwischen den Polen des *konstitutiven Dilemmas*. Insgesamt verweigert damit die Gruppe die Übernahme eines Entscheidungszwangs, mit dem überhaupt erst die Sinnstruktur funktionaler Kontextuierung durchsetzbar wird. Diese Vorgehensweise ermöglicht somit strukturell „Ganzheitlichkeit“, ohne den zugrundeliegenden Gegensatz aufzulösen oder ihn zugunsten eines Pols abzupalten. Dieser Umgang mit existentiell bedeutsamen Widersprüchen soll hier als *paradoxes Oszillieren* bezeichnet werden.

(5) „Ganzheitlichkeit“ oder: Ausbruch aus gesellschaftlicher Antithetik
Über die Form des „paradoxen Oszillierens“ – paradox, weil unvereinbare Gegensätze in ihrer sinnstiftenden Wertung aufgehoben werden, indem sie gleichermaßen zum Tragen kommen – wird eine tieferliegende Problematik erreichbar, die eng mit der Leitdifferenz der neuen sozialen Bewegungen und ihrer Alternativgruppen zusammenhängt. Es geht um die Verweigerung einer gesellschaftlich präformierten Antithetik überhaupt. Erst das Verweigern eines „Auf-sich-Nehmens“ des klassischen „Entweder-Oder“ ermöglicht die Konstitution „alternativer“ (?) Wirklichkeiten.

Allgemein gesehen geht es offenbar um eine geistesgeschichtlich bedeutsame Entwicklungsrichtung, die seit geraumer Zeit als Krise der Moderne oder als „Postmoderne“ diskutiert wird und die bei einer Gesellschaftsanalyse alternativer Gruppen fraglos Berücksichtigung finden muß: „Der Modernismus duldet ungern Widersprüchliches und Widernünftiges; der Angst vor Unsicherheiten und Ungewißheit stellt er Erkenntnisstreben und die Hoffnung auf Verfügbarkeit über Problemlösungskapazitäten entgegen, durch die er in seiner Sehnsucht nach Ganzheitlichkeit und Widerspruchsfreiheit die schlechte Welt in eine bessere überführen möchte“ (18).

„Demgegenüber ist der *Postmodernismus* durch weitgehende Toleranz, ja Akzeptanz von Widersprüchen, Inkonsistenzen, Sinnverlusten, Unsicherheiten und Unordnung gekennzeichnet.“
„Die für den Modernisten typische existentielle Angst vor dem Chaos wird vom Postmodernisten ersetzt durch den freien, lustbetonten und spielerischen Umgang mit der Unordnung“ (19).

(6) Ausleben von Ambivalenzen
Die Kohärenz – d.h. die Attraktivität und Fähigkeit des Zusammenhalts der Gruppe für ihre Mitglieder – setzt bei Alternativgruppen eine erhebliche Heterogenität der durch sie verknüpften „Lebenswelten“, „Mentalitäten“ und „Kognitionen“ voraus. Ihre Gemeinsamkeit liegt in einer Verbindung von Partikularitäten.

Dies wirft die Frage nach den Formen und Möglichkeiten einer gegenseitigen Verständigung auf. Genauer zu klären wäre, in wie hohem Maße die Konstitution einer gemeinsamen Wirklichkeit auf „Konsens-Fiktionen“ beruht – und wie mit erkennbarer Fremdheit und Nicht-Verstehen umgegangen wird (20). Zu erwarten ist ein ungewöhnlich hohes Maß an Ambiguitätstoleranz, geringer Bedarf an gegenseitig kontrollierender Absicherung, ein geringer Bedarf an linear zielreichender Effektivität, Freude an Diffusität und Mehrdeutigkeit. Möglicherweise ließe sich daher die „Gruppenkultur“ als Freiraum zum Ausleben von Ambivalenzen charakterisieren. Dies könnte die Ebene sein, auf der (normativ) Konsens herrscht.

(7) Sozialisation über Individualisierung

Durch die Funktion des Widerstands gegen die Dominanz funktionalisierender Sinndeutungen ist kein Verzicht auf Sozialisationseffekte durch Gemeinschaftsbildung verbunden. Ganz im Gegenteil liegt eine zentrale soziale Funktion von Alternativgruppen darin, eine Sozialform zu entwickeln, über die „Prozesse autonomer Resozialisierung“ durch ihre Mitglieder ablaufen können. Kennzeichnend ist dabei, daß diese gesellschaftlichen Prozesse sich nicht an externen Sinnangeboten (wie bei sozialtherapeutischen Gemeinschaften staatlicher Institutionen) orientieren – und man sich auch keinen Parteitagbeschlüssen über den „Neuen Menschen“ verpflichtet fühlt –, sondern daß man versucht, politische *Sozialisation über Individualisierung* zu praktizieren.

Dieser paradoxe Anspruch erhält nur im Kontext der oben skizzierten Leitdifferenz und der Funktion alternativer Gruppen seinen Sinn und seine Wirksamkeit. Ohne den Rahmen der Alternativgruppe führen Konzepte politischer Sozialisation durch Individualisierung zur inflationären Aufblähung des Subjekts.

Das *politische Potential* der radikalisierten Privatsphäre begründet sich nach U. Beck „in der provozierenden Wahrnehmung von historisch aufbrechenden Selbstgestaltungsmöglichkeiten privater Lebensbedingungen und Arbeitsformen und den damit gegebenen Möglichkeiten, lebensweltlich tiefstehende kulturelle Selbstverständlichkeiten durch die *direkte Tat des Andersmachers* zu verletzen und zu überwinden“ (21). Lernen ist somit eng verknüpft mit elementaren Formen sozialen Widerstands, die ihren Ausgang nehmen in der Selbstgestaltung sozialer Primärbeziehungen und dann von verschiedenen sozialen Gruppierungen und Bewegungen ausgeformt und ins Öffentlich-Politische umgemünzt werden: breite Palette von Umweltinitiativen bis hin zu verschiedenen Strömungen der Frauenbewegung.

(8) Integration

An dieser Stelle ist es nötig, noch einmal auf die These zurückzukommen, daß Alternativgruppen als gesellschaftliche Reaktion auf „Freisetzungprozesse“ eine wichtige integrative Aufgabe zu erfüllen haben: Sie ermöglichen eine subjektiv erfahrbare, persönlich bedeutsame und sich allen aktuellen Differenzierungen anschießende integrative Kontextualisierung der Spannung zwischen extrem partikularistischen und einer existentiell bedeutsamen universalistischen Perspektive. Damit ermöglichen sie Konstitution von Sinn, wie sie früher z.B. durch das Religionssystem, später durch das Wissenschaftssystem gewährleistet wurde. Alternativgruppen könnten daher auch in bezug auf religiöse, d.h. seelsorgerische Aspekte eine wichtige Bedeutung haben.

Diese Überlegung ist geeignet, in einem letzten Schritt die Perspektive zu wechseln und danach zu fragen, welche Bedeutung die Gruppe für die Subjektivität ihrer Mitglieder hat.

IV. Die Bedeutung „alternativer“ Gruppen für die Subjektivität ihrer Mitglieder

Jede Interpenetration (Durchdringung) von unterschiedlichen Systemebenen läßt sich als Prozeß der Sinntransformation von einer Ebene zur anderen bzw. als wechselseitiger Transformationszyklus beschreiben. Wenn nun in den folgenden Thesen die Bedeutung einer Alternativgruppe für ihre Mitglieder angesprochen wird, so handelt es sich letztlich um dieselben Phänomene, wie sie im vorangegangenen Abschnitt auf der Ebene der Gruppenstrukturen behandelt wurden, nur diesmal auf der Ebene der *Deutungsperspektive des personalen bzw. des psychischen Systems*. Gleichzeitig aber bietet eine Gruppe ihren Mitgliedern auch die Möglichkeit zur Transformation subjektiven Sinns in intersubjektiven bzw. gruppenspezifischen Sinn, was sich bei *Rücktransformation* sozialen Sinns auf die subjektive Ebene, als Voraussetzung zur Subjektbildung, d.h. für personale Orientierungs- und Bewußtseinsleistungen darstellt.

Um diese wechselseitigen Prozesse der Sinntransformation handelt es sich, wenn im folgenden einige Merkmale angesprochen werden:

(1) Unterstützungssystem

Die Prozesse sozialer, sachlicher, zeitlicher, mentaler Freisetzung aus solchen gesellschaftlichen Zusammenhängen, von denen bisher die subjektive Identität geprägt und stabilisiert wurde, lassen sich als „kritische Lebensereignisse“ verstehen, auf die hin „Lernen“ als Reaktionsform besonders unwahrscheinlich und voraussetzungsreich ist. In diesem Zusammenhang stellen Alternativgruppen für

ihre Mitglieder zunächst und in entscheidender Weise ein soziales Netz dar, mit dem der „Absturz“ verhindert werden soll. Die Attraktivität und der Zusammenhalt einer Gruppe folgen daher aus dem Grundbedürfnis nach stützender Sozialität. Als Unterstützungssystem wirkt eine Gruppe bereits durch die Transformation individueller Handlungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen in gemeinsame. Was vorher als subjektive Pathologie, Schicksalsschlag oder geniale Exzentrität erschienen sein mag, auf der Ebene der Gruppe erlangt es überindividuelle Bedeutung, die bei *Rücktransformation* ins subjektive Erleben legitimatorische, tröstende, verstärkende Wirkung hat. Diese Prozesse liegen noch unterhalb des Bewußtseins oder des Verbalisierungsniveaus.

(2) Rehabilitation von Alltagserfahrungen

Ein kritischer Blick in die Alltagswirklichkeit anderer Menschen führt eigentlich immer zu der peinlichen Erfahrung, die mit der Redewendung wiedergegeben wird, daß „überall nur mit Wasser gekocht“ wird. Dieses Kontrasterleben wird für die Selbstwahrnehmung über Sozialisation bzw. Routinisierung von *Normalitätsbeschreibungen* in die Latenz abgedrängt.

Hinter den routinisierten Idealisierungen erscheint eine triviale Lebenspraxis, deren alltägliche Plattheit vorher durch die sinnstrukturierende Wirkung von Funktionssystemen überformt worden war. Diese Strukturierungswirkung wird über die Ebenen der sozialen Gruppe und des personalen Systems (Bewußtsein) bis in psychisches und somatisches Erleben hinuntertransformiert. Freisetzen aus wichtigen Funktionssystemen haben daher massive „Entzugsercheinungen“ im personalen System zur Folge. Die bisherigen Sinndeutungsleistungen greifen nicht mehr, und das Individuum sieht sich einem Alltag ausgesetzt, der – auch wenn er früher nicht anders war – nun ohne die relevierenden Rahmungen als extrem sinnlos erlebt wird. In dieser Situation befinden sich viele Menschen, wenn sie aus traditionellen Sinnstrukturen herausgefallen sind, ohne bereits über neue generalisierende Wahrnehmungsraster zu verfügen.

Die Alternativgruppe stellt nun für ihre Mitglieder eine Möglichkeit dar, aus dieser Situation „auszusteigen“. – Als „Freisetzung“ ist der (mentale) Ausstieg schon vorher erfolgt – nun wird er vom Subjekt aktiv in eigenes Handeln umgesetzt. Eine Alternative ist sichtbar geworden. Damit wird aus der Perspektive des Subjekts derselbe Effekt wiederholbar, den vorher die Funktionssysteme erfüllten: die alltäglichen Trivialitäten erhalten wieder einen Sinn, und zwar diesmal einen neuen, alternativen Sinn. Mag der tägliche Kram auch noch so konfus, defizitär oder „einfach irre“ sein, im Rahmen der Gruppe wird er wieder sinnvollen Bezügen zugeordnet und damit wieder „relativ“.

(3) Versprachlichung von Alltagshandeln

Der letzte Punkt führte bereits zu dem Bedürfnis, sich mit anderen über eine gemeinsame Beschreibung des Alltags zu verständigen. Über die Versprachlichung alltäglichen Handelns werden intersubjektive Bedeutungen und generalisierbare Orientierungsmuster entwickelt, modifizierbar und subjektiv verfügbar. Gleichzeitig läßt sich hier auch Lernen im persönlichen und intersubjektiven Sinne anschließen. Sozialität auf der Ebene (intersubjektiver) sprachlicher Wirklichkeitsbeschreibung stellt daher einen Bildungsprozeß im zweifachen Wortsinne dar.

Wesentlich für Alternativgruppen ist in diesem Zusammenhang, daß sich ihr Widerstand gegen Subsumption unter soziale Funktionssysteme auch in der sprachlichen Rekonstruktion und damit Reflexion widerspiegelt. Die *Gruppensprache* muß dabei Bezug nehmen zur Leitdifferenz, die für die Gruppe konstitutiv ist. Nur dadurch erfüllt Versprachlichung ihre alternative Funktion orientierender Sinndeutung, die nicht in funktionalistische Teildeutungen zurückfällt. Man hat daher davon auszugehen, daß mit hohem Anteil symbolischer Beschreibungen und Metaphern zu rechnen ist, um die Spannung zwischen partikulären Phänomenen und universalistischer Deutung sprachlich zu berücksichtigen. Dies läßt sich als auffällige Tendenz sprachlich/symbolischer *Überhöhung und Idealisierung täglicher Ereignisse* charakterisieren.

(4) Aufbau eines Immunsystems gegenüber abwertenden Zuschreibungen

Da die Mitglieder sich in ihren relevanten Umweltbereichen ständig mit Deutungen und Bewertungen auseinandersetzen haben, die ihre Sichtweise infrage stellen bzw. eine Relativierung von Deutungsmustern, Normen und Werten hervorrufen, die überwunden werden sollen, stellt die Gruppe eine Möglichkeit dar, diese *Deutungszumutungen* zu bearbeiten. Dies geschieht nicht notwendigerweise über Bearbeitung von Problemfällen, sondern durch exemplarisches Durchspielen derartiger Konflikte innerhalb der Gruppe, Hierdurch gewinnt die Gruppe für die einzelnen Mitglieder die Bedeutung eines *Immunsystems*, in das sie problematische Sinndeutungen „zur Bearbeitung“ hineingegeben, um sich mit den anderen daran abzuarbeiten. Hierdurch wird gleichzeitig der gesellschaftliche Realitätsbezug der Gruppe hergestellt.

Auch aus dieser Funktion der Gruppe lassen sich *bildungsrelevante, vom Alltagsleben aus strukturierte Lernprozesse* beobachten, ohne daß dabei das Lernen intentional oder gar pädagogisch gesteuert verlaufen darf.

(5) Nutzung von Umweltressourcen außerhalb der eigenen Lebenswelt

In einer Umwelt, die stark durchorganisiert ist, lassen sich persönliche Ansprüche und Bedürfnisse häufig genug nur noch vertreten und durchsetzen, wenn man

anderen Organisationen auch als Organisation entgegentritt. Die Alternativgruppe ist daher leichter als Individuen in der Lage, als „Organisation“ in Erscheinung zu treten und sich in dieser Form Anerkennung und Zugang zu materiellen und „geistigen“ Ressourcen zu verschaffen. Es ist dadurch z.T. sogar möglich, mit anderen Organisationen symbiotische Beziehungen einzugehen, ohne sich der Sinntransformation eines Funktionssystems ausliefern zu müssen.

(6) Schutz vor sozialer Kontrolle

Alternativgruppen haben für den Einzelnen gerade dann eine hohe persönliche Bedeutung, wenn sie als Abwehr und Widerstand gegen staatlichen Zugriff und organisatorischen Durchgriff gegründet werden. Gerade Selbsthilfegruppen wurden und werden von funktionsbezogenen Organisationssystemen als „Gegenschicht“ und Grenze ihres Einflußbereichs wahrgenommen. Besonders auffällig ist dies im Bereich staatlicher „Dienstleistungen“ wie psycho-soziale Versorgung oder im Gesundheitssystem.

V. Die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung und das Rollenverständnis von Pädagogen

Wenn man Lernen kognitionstheoretisch als Erwerb neuer Sinntransformationsmuster zwischen unterschiedlichen Relevanzsystemen bzw. Deutungskontexten auffaßt und *Bildung* als ein bewußtes Verfügbarmachen und Veränderung der Transformationsprozesse, so wird aus der vorangegangenen Analyse erkennbar, daß Alternativgruppen eine hohe Bildungsrelevanz zukommt. Gleichzeitig muß ihr Verhältnis zur institutionalisierten Erwachsenenbildung notwendigerweise ambivalent sein, weil die innere und äußere Dynamik der Gruppe aus der aktiven Auseinandersetzung mit eingeschliffenen, aber problematisch gewordenen Deutungsmustern herrührt, die z.T. auch von den Bildungseinrichtungen lehrend präsentiert und als Problemlösungen angeboten werden. Um das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Alternativgruppen genauer einschätzen zu können, ist es daher notwendig, vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen noch einmal auf die Eingangsfrage zurückzukommen, nämlich auf die Definitionsmacht und Interventionsmacht professioneller Weiterbildung. Wenn man hierbei die drei skizzierten Positionen überprüft, von denen aus Pädagogen Einfluß auf für sie fremdartige Lebenswelten nehmen, so kann man rasch zu dem Schluß kommen, daß es kaum *legitime* Begründungen gibt, weshalb Pädagogen professionell auf Lernprozesse in Alternativgruppen einwirken sollten.

Empirisch stellt sich die Problematik jedoch nicht in dieser klar abgrenzbaren Weise. Alternative Projekte, gerade in Bezug auf Selbsthilfevorhaben, werden

häufig unter Beteiligung und Mithilfe von Pädagogen gegründet und durchgeführt. Für viele Gruppen ist – wie oben ausgeführt – schließlich kennzeichnend, daß sie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Umwelten immer schon intern austragen. Das gilt auch in bezug auf die Nutzung pädagogischer Professionalität für ihre Vorhaben.

Auf der anderen Seite wird „Erwachsenenbildung“ als Bestandteil des gesamtgesellschaftlichen Bildungssystems noch immer viel zu konkretistisch aufgefaßt und dabei auf einen abgrenzbaren Kreis von Institutionen und „Einrichtungen“ reduziert.

Fragt man daher nach Zusammenhängen zwischen dem Lernen in Alternativgruppen und in der „Erwachsenenbildung“ als gesellschaftlich ausdifferenziertem „Feld des Lehrens und Lernens“, so ist einerseits die Umweltoffenheit alternativer Gruppenkulturen zu berücksichtigen und andererseits die Tatsache, daß sich Erwachsenenbildung gegenwärtig in einem tiefgreifenden Ausdifferenzierungs- und Umwandlungsprozeß befindet. Man gelangt zu unterschiedlichen Einschätzungen, je nachdem, welches Vorverständnis von Erwachsenenbildung zugrundeliegt. Daher wird es nötig, dies im folgenden etwas genauer zu differenzieren. Hierbei gilt es, zwischen zwei grundlegenden gesamtgesellschaftlichen Funktionen zu unterscheiden, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung übernehmen kann, nämlich

- die Reproduktionsfunktion
- und
- die Reflexionsfunktion (22).

1. Die Reproduktionsfunktion der Erwachsenenbildung

Alle sozialen Systeme und damit auch die Gesellschaft unterliegen der konstitutiven Notwendigkeit, sich ständig in allen ihren Elementen zu reproduzieren und sich dabei in ein bestimmtes Verhältnis zu ihrer spezifischen Umwelt (z.B. „Natur“) zu setzen. In Hinblick auf die Notwendigkeit der Generationenabfolge hat sich das *Erziehungssystem* ausdifferenziert, um zu gewährleisten, daß das einmal erreichte technische, kulturelle und soziale Entwicklungsniveau ständig reproduziert wird.

Das Aufkommen von institutionalisierter *Erwachsenenbildung* hängt nun eng mit der Erscheinung zusammen, daß sich in modernen Industriegesellschaften der Zwang zur Erneuerung von Strukturen und Prozessen ständig verstärkt hat, so daß der Generationenwechsel bereits einen zu langfristigen Rhythmus darstellt, um dem permanenten Neuerungs- und Adaptionsbedarf zu entsprechen.

Lebenslanges Lernen bzw. immer neue Lernphasen im Verlauf der Biographie stellen somit für sozialen Wandel Bedingung und Folgewirkung dar. Berücksichtigt man nun, daß sich organisiertes Lernen nie auf die Vermittlung spezifischer Qualifikationen beschränkt, sondern gleichzeitig immer auch psycho-soziales Lernen einschließt, so läßt sich Erwachsenenbildung als besondere *Institutionalisierung von Erwachsenenbildung* verstehen, die in einem engen Wechselverhältnis zu Erscheinungen sozialen Wandels einer Gesellschaft steht. Sie läßt sich indes nicht zutreffend als Anpassung an repressive Strukturen verstehen, sondern ist gerade durch die gewählten Formen der Anpassung immer auch aktiv selektierende Aneignung und Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit. Dies bewirkt einen Prozeß der Veränderung. Somit enthielt die Reproduktionsfunktion von Weiterbildung als Motor und Intensivierung gesellschaftlicher Aufklärung und Modernisierung zunächst eine prinzipiell positive Qualität. Erwachsenenbildung ließ sich in diesem Zusammenhang verstehen als lebenszeitlich verlängerte und auf aktuellen Bedarf bezogene *Pädagogik des Fortschritts*.

Das Problematischerwerden eben dieser axiomatischen Überzeugung von Bildung läßt sich als Ausgangspunkt der vielfältigen „Freisetzungsprozesse“ beschreiben, von denen nun auch die Erwachsenenbildung erfaßt wird. Dies geschieht jedoch bereits zu einem Zeitpunkt, bevor sie sich in der Weise institutionalisieren konnte, die ihrer zunehmend wichtigeren Reproduktionsfunktion entsprochen hätte. Es läßt sich beobachten, daß parallel zu Institutionalisierung und Ausbau der Weiterbildung als „quartärer Sektor“ auch die Reproduktionsfunktion von Bildung problematischer wurde: Der Qualifikationsbedarf ist zunehmend weniger konsensfähig. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß gesellschaftliche Reproduktion nicht mehr von „Klasse und Stand“ getragen, sondern auf immer neue funktional spezialisierte und weitgehend autonome gesellschaftliche Teilsysteme verlagert wird, in denen sich je eigene selbstreferentielle Logiken des Handelns und Erlebens ausbilden. Mit der engeren Einbindung in die Lösung akuter Reproduktionsprobleme verstärkt Weiterbildung soziale Desintegration dadurch, daß sie die politischen, sozialen, psychischen und ökonomischen Syndrome aus der spezifischen Perspektive eines Funktionssystems rekonstruiert und auf diese Wirklichkeitsdefinition bezogen Lehrangebote entwickelt. Weiterbildung reproduziert somit inhaltlich wie organisatorisch die gesellschaftliche Multiperspektivität und spiegelt schließlich eine multizentrische Welt, in der als Folge so erhebliche *Orientierungsstörungen* auftreten, daß Sinn und Zweck des Lehrens und Lernens zunehmend fragwürdiger werden und zusätzlicher Begründungen bedürfen, die schließlich nur noch in sich verengenden Teilbereichen konsensfähig sind.

2. Die Reflexionsfunktion

Erwachsenenbildung ist daher gegenwärtig, ähnlich wie andere gesellschaftliche Bereiche, sozialen, mentalen und materiellen Freisetzungprozessen ausgesetzt, die auch als „Individualisierung“ und „Privatisierung“ erlebt werden. Gesellschaftliche Reproduktion von „Wissen“ wird – da nicht mehr selbstverständlich – einer reflexiven Überprüfung unterzogen und dies notwendigerweise gleichzeitig auf allen Ebenen didaktischer Entscheidungen. Es geht hierbei darum, daß organisiertes Lernen einzelne Menschen oder soziale Gruppen dabei unterstützt, die ihnen gemäßen Ziele, Inhalte und Formen des Lernens selbst zu wählen und, falls es geeignete Lernformen noch nicht gibt, diese unter Anleitung selbst zu entwickeln und zu erproben. Genau dies ist das Ziel vieler „alternativer“ Lernprojekte und „Selbsthilfegruppen“.

Hier ist der Ort, wo die Reproduktionsfunktion von Weiterbildung nicht nur einem „reflexiven Mechanismus“ (Luhmann) der Selbststeuerung unterworfen werden kann, sondern wo auch Möglichkeiten der Korrektur fehlgeleiteter Lernprozesse sichtbar werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, daß die Reflexionsfunktion auch die Verweigerung von Lehrangeboten ermöglicht, d.h. das Erlernen und Praktizieren von Widerstand gegen inadäquate Formen des Lernens. Die Entscheidung über die Angemessenheit ist nur über das Subjekt möglich.

Die Reflexionsfunktion von Weiterbildung findet daher deutlichen Ausdruck in Bemühungen um eine *Subjektorientierung* an Lebenslagen (Zielgruppenorientierung) und Organisationskulturen (Institutionsorientierung).

3. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Alternativgruppen

Mit der Unterscheidung zwischen Reproduktions- und Reflexionsfunktion ist es nun genauer möglich, sowohl Grenzen wie auch Übereinstimmungen zwischen Lernen in der Erwachsenenbildung und in Alternativgruppen genauer zu bestimmen:

– In bezug auf ihre *Funktion gesellschaftlicher Reproduktion von Sinn* (d.h. durch organisierte Transformation auf die Ebene personaler Systeme in sozial präformierten Mustern) kommt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher die Aufgabe zu, sozialtechnologisch Leistungen zu entwickeln und bereitzustellen. Sie definiert unter dieser Perspektive Gruppen zum Medium für pädagogische Einflußnahmen und begreift gruppenspezifische Sozialisationsprozesse nur dann als Lernen, wenn sie sich über Konzepte sozialen Lernens an übergeordneten Zielen legitimieren und steuern lassen.

– Im Verständniszusammenhang der *Reflexionsfunktion* ermöglicht Erwachsenenbildung die Wahl zwischen Deutungsmustern aus verschiedenen Relevanzsystemen und unterstützt darüber hinaus die soziale (Re-)Konstruktion neuerartiger Sinnzusammenhänge. Sie muß sich dabei von einer engen Zuordnung zu einzelnen Funktionssystemen lösen, ohne dabei die weiterhin bestehenden gesamtgesellschaftlichen Interdependenzen leugnen zu müssen. In diesem Zusammenhang ist das Weiterbildungssystem gegenwärtig dabei, übergeordnete gesellschaftliche *Reflexion* auf verschiedenen Systemebenen zu spezifizieren und in vielfältigen Organisationsformen als Leistung zu operationalisieren. Dies führt zu einem tiefgreifenden Strukturwandel, aber auch zu erheblichen Orientierungsstörungen in der Praxis.

Bildungsarbeit mit und in Alternativgruppen kann aufgrund der vorangegangenen Überlegungen nicht als Ausdruck der Reproduktionsfunktion von Weiterbildung verstanden werden. Lernbedarf, der aus der Perspektive der Reproduktion spezifischer Funktionssysteme definiert wird, stellt ein Mißverstehen und eine Mißachtung der Lernprozesse in den Gruppen dar, die sich gerade auf Verlernen und die Entwicklung neuer Deutungsmuster beziehen. Was aus der Perspektive bestimmter Funktionssysteme als Qualifikationsdefizit, als Widersprüchlichkeit bzw. Unordnung erscheint und nach „Klärung“ und „Strukturierung“ verlangt, kann sich aus der Innenperspektive der Gruppe als Ausdruck des Widerstands und situationsangemessener Komplexität darstellen. Auch gutgemeinte Lehrangebote, Qualifizierungsansätze hinein in die fremd gewordenen Lebenswelten stellen nur Versuche dar, über Erwachsenenbildung die politisch bedeutsamen Abkoppelungen immer neuer Bevölkerungsgruppen von brüchig gewordenen Funktionssystemen rückgängig machen zu wollen, d.h., es sind Versuche einer „Re-Integration“ und „Re-Sozialisierung“, die dem *Widerstandscharakter der neuen Suchbewegungen* nicht gerecht werden können.

Diese Situationsdefinitionen stoßen vielmehr bei den Gruppen auf die ihnen typischen Formen von Verweigerung. Es wäre ein Irrtum, wenn dies als Widerstand gegen Lernen überhaupt gewertet würde – vielmehr gilt es zu klären, ob es nicht Ausdruck von Lernprozessen auf einer übergeordneten logischen Ebene ist. Dies trifft zu, wenn man die entscheidenden Lernprozesse der Gruppen als (Wieder-) Gewinnung von neuen Formen der Sozialität versteht und nicht als Wiedergewinnung von sozial anerkanntem Wissen.

Im Deutungsrahmen der *Reflexionsfunktion* erscheinen somit viele Alternativgruppen als neuartige und jeweils *spezifische Formen alltagsbezogener Lernorganisation*, die keineswegs in Widerspruch und Konflikt zu den herkömmlichen Institutionenformen der Erwachsenenbildung zu stehen brauchen. Wenn man eine auf Träger und Einrichtungen beschränkte Sichtweise überwindet und das

gesamte regionale System der Erwachsenenbildung mit allen Zwischenformen und Querverbindungen i.S. eines sozialen Netzwerkes zur Beobachtungseinheit macht, so führt dies zu einer zwar ungewohnten, aber auch realistischeren Konzeption von Weiterbildung. Hierbei stellen dann die verschiedenen Initiativen und Gruppen ausdifferenzierte Varianten reflexiver Weiterbildungsorganisation dar, wie sie auch „innerhalb“ formalisierter Einrichtungen bzw. als deren „symbiotische Anlagerungen“ vorkommen. Hat man sich von den institutionell oder verbandlich geprägten Innen/Außen-Zuschreibungen gelöst, so läßt sich auch der Frage genauer nachgehen, inwieweit das Lehren in „alternativen“ Gruppen möglicherweise eine intensivierte und von Fassaden entkleidete Suchbewegung darstellt, wie sie auch innerhalb herkömmlicher Institutionen organisiert wird, wenn sie dort auch vielfach von institutionellen Legitimationsnotwendigkeiten überformt ist.

Eine solche Sichtweise verlangt, daß weniger die formalen Organisationsstrukturen und proklamierten Ziele von Bedeutung sind, wie sie aus der administrativen Perspektive als Realität erscheinen, sondern daß mehr darauf geachtet wird, was aus den Deutungskontexten einzelner Zielgruppen heraus eigentlich als Lernergebnis wahrgenommen wird. Das verlangt jedoch einen offeneren und weiteren Begriff von pädagogischer Organisation (23). Mit ihm ließen sich strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Institutionalformen beschreiben.

Ein Vergleich zwischen Alternativgruppen als „Lernorganisation“ und herkömmlichen „Einrichtungen“ zeigt, daß es viele Strukturähnlichkeiten „unterhalb“ der organisationstypischen Formalrollen gibt. Dabei kann erkennbar werden, daß Schwierigkeiten von Pädagogen, ihre Rolle in Alternativgruppen zu bestimmen, sich gar nicht so sehr von der in Familienbildungsstätten oder VHS-Frauengesprächskreisen unterscheidet, sondern daß es nur um Unterschiede in der *Erkennbarkeit* der Problematik geht. Bildungstheoretisch handelt es sich hierbei um die Konfrontation mit einem Kernproblem der Profession, nämlich um fiktive Anteile, die im Konzept des *Lehrens* immer enthalten sind, die jedoch in formaler Organisation verdrängt werden (24). Diese latenten Gefährdungen der Pädagogenrolle, die durch Institutionalisierung gebannt waren, werden durch offener Strukturen wieder virulent.

Wenn man das Lernen in Alternativgruppen nicht mehr als exotische Sonderform ausgrenzt, sondern als Zuspitzung von Strukturen auffaßt, die für reflexive Erwachsenenbildung grundsätzlich Bedeutung haben, so muß man sich weitaus radikaler als bisher der Frage stellen, inwieweit das Lernen von Individuen und Gruppen überhaupt kausal auf intentional gesteuertes Lehrverhalten von Pädagogen zurückgeführt werden kann. Dabei wird sich herausstellen, daß dies bereits in der klassischen Veranstaltungsorganisation nur eine professionell erforderliche,

aber kontrafaktische Unterstellung ist, erst recht jedoch bei der Organisation selbstreflexiver Lernprozesse. Bei genauerer didaktischer Analyse organisierter Lernprozesse erweitert sich notwendigerweise der Untersuchungsgegenstand auf ein hochkomplexes „Feld des Lehrens und Lernens“ (25), in dem der Pädagoge in seinem rollenspezifischen Verhalten nur ein Faktor unter vielen anderen und dabei keineswegs eine „unabhängige Variable“ darstellt. Dies macht ihn keineswegs überflüssig, nur wird seine Funktion für die verschiedenen Lernprozesse in der Lerngruppe erheblich widersprüchlicher und vielschichtiger. Pointiert läßt sich daher behaupten, daß auch in vielen formell organisierten Lehrveranstaltungen der Pädagoge nicht der Lehrende ist, sondern bereits dann „gut“ ist, wenn er die Teilnehmer nicht daran hindert, für sie Wichtiges zu lernen. Damit ist über die jeweilige Funktion und darauf bezogene Rolle noch nichts gesagt, die ein Pädagoge in verschiedenen „settings“ erfüllen kann – infrage zu stellen wäre nur die Fixierung auf formale Rollenbeschreibungen.

Die Tatsache, daß in alternativen Gruppen die Rolle des Pädagogen so außerordentlich schwer zu bestimmen ist, erhält in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung: Nur wenn man den Pädagogen in ein unmittelbares Kausalverhältnis mit „Lehren“ setzt und dies womöglich noch mit inhaltlichen Wissenskompetenzen verknüpft, entsteht der Anschein, Pädagogen seien hier überflüssig oder sogar störend. Dies trifft sicher für alle Rollenbeschreibungen zu, die sich aus der Reproduktionsfunktion der Weiterbildung ableiten.

Versteht man Lehren als eine soziale Funktion, die von einem alle Beteiligten umgreifenden Interaktionszusammenhang bzw. von der *Organisationsstruktur* (setting) getragen wird, so wird erkennbar, daß es unterschiedliche pädagogische Expertenrollen geben kann, um diese soziale Lehrfunktion zum Tragen zu bringen und aufrechtzuerhalten. Vorgeschlagen wird somit eine „systemische“ Sicht von Lehren und Lernen, in der die Rolle des Pädagogen sehr unterschiedliche Bedeutung erhalten kann und abhängig von der Interaktionsstruktur und der „Organisationskultur“ ist.

Die in bezug auf die Lehrfunktion unterschiedlichen Positionen und Rollen, die Pädagogen (trotz identischer „Formalrolle“) in einem sozialen Lernsystem zu übernehmen haben, lassen sich jedoch keinesfalls als Grenze zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Alternativgruppen festmachen. Vielmehr laufen sie quer durch alle möglichen Institutionalierungsformen. Hier zeigt sich, daß die Klärung der Pädagogenrolle in Alternativgruppen auch der Professionalität in traditionellen Feldern des Lehrens und Lernens zugute käme. Es gilt, hier wie dort ein sensibleres Relationsbewußtsein (Tietgens) für unterschiedliche Funktionen der Erwachsenenbildung und darauf bezogener Rollen zu entwickeln.

Dabei wird genauer als bisher zu beachten sein, daß jedes Organisieren von Lernprozessen immer die Entscheidung für bestimmte *Grundformen des Lehrens und Lernens* (26) impliziert, die ihrerseits Operationalisierungen gesellschaftlicher Funktionen von Bildung darstellen.

Anmerkungen

- (1) Vgl. W. Mader/A. Weymann, Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: H. Siebert (Hrsg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannweiler 1979, S. 346–376; sowie O. Schäffter, Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981, und W. Mader, Didaktik als Handlungs-hermeneutik: Bezüge zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften. In: H. Becker u.a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 177–188
- (2) In diesem Abschnitt stütze ich mich auf K. Wahl u.a., Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung. Frankfurt 1982, S. 37
- (3) Zu unterscheiden z.B. vom forschenden oder kriminalpolitischen Umgang mit Andersartigkeit
- (4) In Anlehnung an K. Wahl u.a., a.a.O.
- (5) Zur Instrumentalisierung von Pädagogen durch ihre Klienten vgl. Wahl u.a., a.a.O., S. 114; sowie G. Schiepek (Hrsg.), Systeme erkennen Systeme. Berlin 1987, S. 23
- (6) M. Brummik/W. Keckeisen, Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. In: Kriminologisches Journal 4/1976, S. 241–262
- (7) Zum Differenzbegriff vgl. N. Luhmann, Soziale Systeme. Frankfurt 1984, S. 26; 57; 105
- (8) Vgl. O. Schäffter, Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: A. Claude u.a., Sensibilisierung für Lehrverhalten. bmp-Reihe der PAS. Frankfurt 1986, S. 41–52 (mit weiteren Literaturhinweisen)
- (9) Hier ließe sich die Theorie kritischer Lebensereignisse anschließen. Dazu vgl. S.H. Filipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. München/Wien 1981; vgl. auch H. Tietgens, Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986, S. 87 ff.
- (10) U. Beck, Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen 1983, S. 35–74, hier S. 42 f.
- (11) E. Becker, Pädagogischer Universalismus in den neuen sozialen Bewegungen. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.), Allgemeine Bildung. Weinheim/Minden 1986
- (12) Hier schließt N. Luhmanns Konzeption der Interpenetration an
- (13) N. Luhmann, Soziale Systeme. Frankfurt 1984, S. 43
- (14) Vgl. hierzu O. Schäffter, Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik Jg. 15/1984/3, S. 249–271
- (15) Vgl. E. Becker, a.a.O., S. 254–260

- (16) Vgl. zur neuerlichen Diskussion um den Gemeinschaftsbegriff: R. Cantzen, Gemeinschaft zwischen Integration und Selbstbehauptung. In: Kommune 4/1986/11, S. 37–43; sowie G.-J. Glaesner/K.-J. Scherer, Auszug aus der Gesellschaft? Gemeinschaften zwischen Utopie, Reform und Reaktion. Berlin 1986
- (17) M. Baethge, Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. Aporien und Paradoxien der Adoleszenz in spätbürgerlichen Gesellschaften oder: die Bedrohung von Subjektivität. In: Soziale Welt 1985, S. 299–312, hier S. 311
- (18) H.G. Vester, Modernismus und Postmodernismus – Intellektuelle Spielereien? In: Soziale Welt 1985, S. 12 f.
- (19) Ebenda
- (20) Zur Verstehensproblematik vgl. O. Schäffter, Lehrkompetenz . . . als Sensibilität für Fremdheit. a.a.O.; Verstehen als alltägliche Fiktion. Über konservative Tendenzen des Fremdverstehens und die Notwendigkeit einer Negationshermeneutik. In: G. Ebert, einer Gruppeninteraktion. DVV (FBE) Bonn 1986, S. 186–201
- (21) U. Beck, a.a.O., S. 66
- (22) Vgl. O. Schäffter, Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984, 2. Kapitel: Grundformen des Lehrens und Lernens.
- (23) Vgl. O. Schäffter, Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.), Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987
- (24) Vgl. O. Schäffter, Lehrkompetenz . . . , a.a.O.
- (25) Vgl. H. Tietgens/J. Weinberg, Erwachsenenbildung im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1979
- (26) Vgl. O. Schäffter, Veranstaltungsvorbereitung . . . , a.a.O.