

Ortfried Schöffler  
Lebenslanges Lernen im Prozess  
der Institutionalisierung

Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie  
des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive

1. Einleitung

Die folgenden Überlegungen nehmen ihren Ausgang von dem erwachsenenpädagogischen Diskurs zum bildungspolitischen Konzept „Lebenslanges Lernen“.<sup>1</sup> In ihm lag der Schwerpunkt seiner Klärungs Bemühungen vornehmlich in der politischen Programmatik und ihren modernisierungstheoretischen Begründungen. Was man in den politischen Dokumenten im Einzelnen unter „Lernen“ verstehen darf, blieb jedoch weitgehend unbestimmt und so mit meist einem impliziten Vorverständnis überlassen. Diese unbestimmte Situation unterscheidet sich wenig vom programmatischen Diskurs zum „Selbstorganisierten Lernen“ und auch die recht anspruchsvoll ausgerichtete „Kompetenzwende“ hat bisher nur eine geringe Annäherung an eine elaborierte Theorie eines „Lernens im Lebenszusammenhang“ (Baldauf-Bergmann 2005) gebracht. Grundsätzlich kann man daher ohne jede Polemik feststellen, dass sich im Zuge der bildungspolitischen Programmatiken wie Lebenslanges, Selbstorganisiertes, Selbstgesteuertes Lernen oder „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“<sup>2</sup> eine bisher noch latente Krise pädagogischer Lerntheorie erst richtig zugespitzt hat.

Der renommierte Vertreter der pädagogischen Psychologie Franz E. Weinert konstatierte jedenfalls bereits 1996, „dass sich die pädagogisch-psychologischen Theorien des Lehrens und Lernens in einer Phase radikaler Veränderung befinden“. Er spricht von einer „Übergangssituation“ (Weinert 1996, S. 1f.), die sich allerdings mit Blick auf das Konzept lebenslangen Lernens gänzlich anders darstellt als nur in Bezug auf Schulunterricht, der ansonsten im Mittelpunkt des Interesses steht. Wenn es schon für den traditionell gesicherten und empirisch intensiv erforschten Teilbereich „Schule“ bereits als unrealistisch erfahren wurde, „Lernen mit Hilfe von Gesetzmäßigkeiten zu verstehen, die für alle höheren Säugetiere gelten sollten“ (Weinert 1996, S. 3), so gilt dies weitaus umfassender für Bemühungen um eine universelle Kategorie des Lernens, die nun für den Gesamtverlauf der Humanontogenese

1 Vgl. u. a. Allheit/Daustein 2002; Brödel 1998; Faulstich 1999; Knoll 1998; Kraus 2001.

2 Vgl. z. B. QUEM 2003; Brödel/Kreimeyer 2004.

Gültigkeit und pädagogische Relevanz beanspruchen soll. Kein Wunder also, dass man bisher in der pädagogischen Theoriebildung vor der Ausarbeitung einer lerntheoretischen Grundlegung der bildungspolitischen Programmatik Lebenslangen Lernens offensichtlich zurückschreckt. Eine derartige theoretische Enthaltsamkeit leistet man sich allerdings nur auf Kosten einer sich dramatisch ausdifferenzierenden Bildungspraxis, die gegenwärtig immer mehr an Orientierung verliert.

Daher findet Peter Faulstich, der 1999 „Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung“ konstatierte, allgemein Zustimmung, wenn er die „Entwicklung eines angemessenen Lernbegriffs“ fordert, „welcher es ermöglicht, praktische Konzepte zu verorten“ (ebd.). Seine Forderung verbindet er jedoch mit einer paradigmatischen Kritik an dem bisherigen Repertoire tradierter Theorien des Lernens und des Lehrens. Schon 1998 plädierte Oskar Negt aus bildungspolitischen Überlegungen für einen „neuen Lernbegriff“ und verlich damit einem seit Generationen vertrauten Unbehagen Ausdruck (Negt 1998).

Das Konzept „Lebenslangen Lernens“ scheint gegenwärtig offenbar radikaler als bislang üblich dazu zu zwingen, neue Wege jenseits des bislang dominierenden lehrpsychologischen und kognitionstheoretischen Horizonts zu suchen. Eben zu einer solchen Suchbewegung möchte ich in den folgenden Überlegungen in ersten tentativen Schritten einladen.

## 2. Die Frage nach der Referenztheorie

Alheit/Dausien (2002) unterscheiden im erwachsenenpädagogischen Diskurs zwei „Betrachtungsperspektiven“ zum Lebenslangen Lernen:

- eine bildungspolitisch motivierte Programmatik vor dem Hintergrund veränderter Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft sowie
- eine pädagogisch interessierte Perspektive auf biographisches Lernen der Gesellschaftsmitglieder. Ich werde in meinen erwachsenenpädagogischen Überlegungen zu lerntheoretischen Problemen allerdings nicht der Perspektive biographischen Lernens folgen, sondern eine übergreifende Sichtweise einführen, die sich analog zu dem Konstrukt der Biographizität bemüht, Lernen in den Kontext einer gesellschaftlichen Hintergrundstruktur zu stellen. Es handelt sich dabei um den von mir auf die Weiterbildungstheorie übertragenen Zugang des „neuen Institutionalismus“,<sup>4</sup> der wissenschaftstheoretisch und forschungsmethodologisch<sup>5</sup> durch einen kulturtheoretischen Ansatz fundiert wird.

3 Zur Kritik an kognitionstheoretischen Ansätzen und ihrer praxistheoretischen Überwindung vgl. Ziehe 2004.

4 Vgl. Hasse/Krucken 1996, 1999; Walgenbach 2002b; Schäffler 2001.

Die kulturwissenschaftliche Spielart eines institutionentheoretischen Zugangs bietet die Möglichkeit, „Lernen“ als gefestigte soziale Praktik<sup>6</sup> von einem Akteursstandpunkt her zu rekonstruieren, diesen gleichzeitig aber auch aus einer professionellen Perspektive der Pädagogik zu beobachten.

Als zentrale Metapher dient im „neuen Institutionalismus“ das Bild des „embeddedness“, der Einbettung sozial gefestigter Verhaltensentwürfen und Handlungsmuster in die sie konstituierenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Hintergrundstrukturen. Institutionalisierungen sind somit ähnlich dem Verhältnis von „Figur“ und „Grund“ in ihren gesellschaftlichen Hintergrund eingebettet und gehen als ihn strukturierende Figurationen konstitutiv aus diesem Hintergrund hervor. So beziehen z. B. Institutionalisierungen des „Lernhandels“, an denen Akteure im Verlauf ihres Lebens im Sinne „sozialer Praktiken“ kompetent zu partizipieren vermögen, Bedeutung und Begründungen aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang.

Wesentlich an dem hier in neuer Weise verwendeten Begriff der Institutionalisierung ist sein Prozesscharakter. Er stimmt somit nicht mit der alltäglichen Verwendung von „Institution“ als weitgehend rigider, substanzial verstandener Organisation traditioneller Spielart überein, obwohl beiden Verwendungswesen fraglos die Vorstellung von Dauerhaftigkeit gemeinsam ist. Im Kern geht es beim sozialtheoretischen Begriff der Institutionalisierung um Formen gesellschaftlicher Ordnungs- und Strukturbildung, die soziale, mentale, körperliche und handlungstheoretische Aspekte umfassen. Institutionalisierung beschreibt Entwicklung im Sinne strukturellen Wandels als ein Herausbilden von „Möglichkeitseräumen“ für neuartige Wahrnehmung, Bedeutungsbildung und soziales Handeln. Hier kann eine kulturwissenschaftlich inspirierte Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens ansetzen.

Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen meint in diesem Verständnis ein Auf-Dauer-Stellen von konkreten Möglichkeitsräumen für Lerner und von generellen Erwartungen an Lernen auf zwei komplementär aufeinander bezogenen Ebenen:

5 Vgl. hierzu programmatisch Reckwitz 2004a.

6 Das theoretische Konstrukt der sozialen Praktik (vgl. Hörmig 2004a, 2004b; Reckwitz 2003, 2004a; Schatzki 1996, 2002) lässt sich in einem kulturwissenschaftlichen Forschungsansatz nach sechs Kriterien bestimmen. Eine soziale Praktik:

- ist Form einer sozialtheoretischen, überindividuellen Handlungserklärung
- beruht auf der Differenz zwischen Verhalten (sinneutral), Handeln (akteursgebundene Intentionalität) und Sozialität (überindividuell routinierter Sinnzusammenhang)
- ist somit ein stiftender dauerhafter Verknüpfungszusammenhang von Einzelhandlungen
- beruht auf der Repetitivität und übersituativen Dauerhaftigkeit einer sinntragenden latenten Verlaufsstruktur
- ist somit eine gesellschaftliche Institutionalisierung auf einer akteursgebundenen Erfahrungsdimension
- dient empirischer Sozialtheorie als konstituierendem Element von Sozialität.

- Auf einer *mikro-sozialen Ebene* der lebensweltlichen Möglichkeitsräume (enabling structures) findet man alltagsnahe Institutionalisierungen im Sinne einer Verfestigung von pädagogischen Verhaltenserwartungen und situativ definierten Handlungsanlässen, die sich in lernhaltigen und lernförderlichen Lebenslagen und Lebensumständen von Arbeit und Freizeit konkretisieren. Institutionalisierung erscheint hier als Konfiguration historisch spezifischer Lernpraktiken.
- Auf einer *makro-sozialen Ebene* gesellschaftlicher Funktionssysteme findet Institutionalisierung über das Herausbilden einer gesellschaftlich und politisch legitimierten *Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens* statt, das die Grundlage zur Bereitstellung von ökonomischen Ressourcen und sozialem Kapital bietet. Institutionalisierung erscheint hier als Orientierung an einer kollektiv geteilten *Wissensordnung*.

Was nun im Speziellen die Organisationstheorie betrifft, so vermögen sozialtheoretische Konzepte des „Neuen Institutionalismus“ (vgl. Wehrsig 1997; Tacke 2001; Lieckweg/Wehrsig 2001; Bode/Brose 2001) Organisation mit beiden Ebenen der Institutionalisierung in Beziehung zu setzen. Praxis-theoretische Deutungskontexte von Weiterbildungsorganisation lassen sich in einem institutionentheoretischen Zusammenhang mit einer gesellschaftlichen Dimension der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens verknüpfen, ähnlich wie dies in äquivalenter Weise die biographietheoretisch fundierten Ansätze (vgl. Alheit 1998; Alheit/Dausien 2002; Herzberg 2004) anstreben.

- Unter „*Institutionalform*“<sup>9</sup> verstehen wir in diesem Zusammenhang die organisationale Verknüpfung einer einrichtungübergreifenden bildungspolitischen Programmatik, in der einerseits die gesellschaftliche Funktion lebenslangen Lernens respektifiziert und präzisiert wird mit andererseits dazu ko-evolutiv entwickelten pädagogischen Praktiken auf einer mikro-sozialen Ebene der Institutionalisierung (vgl. ausführlich Schäffler 2005).

Lerntheoretische Ansätze lassen sich hierbei als ein ko-evolutives Zusammenspiel beider Ebenen gesellschaftlicher Institutionalisierung als *Kontextualisierung* eines jeweils impliziten Hintergrundverständnisses von Lernen

<sup>7</sup> Die hier angesprochene „mikro-soziale Ebene“ stimmt weitgehend mit dem Alfred Schutz verpfichteten sozial-phenomenologischen Konzept der Institutionalisierung bei Berger/Luckmann 1972 überein.

<sup>8</sup> „Aus kulturwissenschaftlich-praxeologischer Perspektive erscheinen ... soziale Institutionen als Konfigurationen historisch-spezifischer sozialer Praktiken ...“ (Reckwitz 2004, S. 18).

<sup>9</sup> Beispiele für Institutionenformen der Weiterbildung wären: skandinavische Heimvolkshochschule; deutsche VHS der „Neuen Richtung“; Soziokulturelle Zentren; Familienbildung; Universitäre Erwachsenenbildung. Zu beachten ist dabei der Prozesscharakter mit unterschiedlichen Graden der Institutionalisierung, Institutionalentwicklung, De-institutionalisierung oder Re-institutionalisierung (vgl. Jepperson 1991).

rekonstruieren. Hier institutionalisiert sich in der Bildungspraxis ein handlungsleitendes „know-how-Wissen“ im Sinne von „organisationsgebundenem Professionswissen“ (Schieke 2006), das als „Lerntheorie in use“ kontextuell rekonstruiert und institutionsanalytisch erforscht werden kann. Dies lässt sich mit dem folgenden Schaubild verdeutlichen.

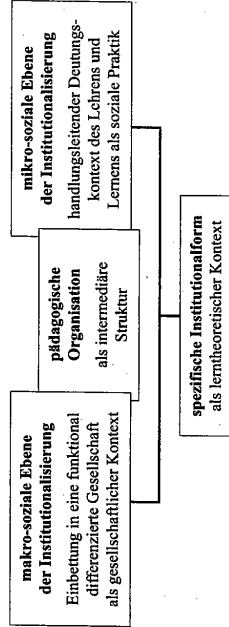


Abbildung 1.: *Institutionalform als lerntheoretischer Kontext*

Das empirisch folgenreiche Gelingen einer gesellschaftlichen Institutionalisierung (z. B. von „lebenslangem Lernen“) setzt eine wechselseitig integrierte Bezugnahme der mikro- und der makro-sozialen Ebene gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens als sogenannten „Strukturationsprozess“ (Giddens 1988; vgl. auch Walgenbach 2002a; Windeler 2002, S. 140–151) voraus. Hierzu bedarf es in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften, wenn man von lebensweltlichen Sonderformen wie Familie, Lebenspartnerschaft oder Freundschaft einmal absieht,<sup>10</sup> einer intermediär vermittelnden Zwischeninstanz, nämlich sozialer Organisation. Auf dieses sozialstrukturelle Erfordernis gegenwärtiger Gesellschaftsvarianten nimmt die modernitätstheoretische Kennzeichnung „Organisationsgesellschaft“ Bezug.

Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen lassen sich nur unzureichend allein aus ordnungspolitischen Proklamationen, aber auch nicht hinreichend nur aus einem handlungstheoretischen, akteurszentrierten Erklärungszusammenhang rekonstruieren, empirisch beobachten und praktisch fördern. Als letztlich entscheidend erweist sich die Struktur von intermediär fungierender pädagogischer Organisation und damit ihre Funktionalität bzw. Dysfunktionalität für das jeweilige gesellschaftliche Teilsystem, an dem sie sich legitimieren und organisationspolitisch orientieren kann. Deshalb verlangt das neue Verständnis lebenslangen Lernens eine Art Para-

<sup>10</sup> An derartige „organisationsfreie“ Sonderformen ließen sich Ansätze einer Theorie alltagsgebundener Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung und ihre spezifischen Praktiken des Lernens anschließen (vgl. Schäffler 2001a).

digenwechsel der Lernorganisation“ (Alheit/Dausien 2002, S. 571). Pädagogische Organisation bestimmt sich in dieser strukturellen Deutung somit als systemischer Ausdruck und als betriebsförmiger Leistungsaspekt einer spezifischen Institutionalform.

An dieser Stelle ist der wissenschaftliche Zugang zu verorten, wie er in der von mir vertretenen theoretischen Position und der in meinem Arbeitsbereich entwickelten Forschungs- und pädagogischen Beratungstätigkeit zum Ausdruck kommt. Er ist Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zur Entwicklung einer „neo-institutionalistisch inspirierten Lerntheorie“, die sich für eine ausdifferenzierte gesellschaftliche Praxis lebenslangen Lernens als adäquat erweist.

### 3. Die Einbettung pädagogischer Institutionalformen in die Transformationsgesellschaft

#### 3.1 Transformationsgesellschaft als pädagogische Kategorie

In früheren Arbeiten, in denen ich den sozialtheoretischen Ansatz des Neo-Institutionalismus für eine Theorie der Institutionalisierung von Weiterbildung zu nutzen versuchte, begründete ich das Konzept Lebenslangen Lernens aus strukturellen Erfordernissen spätmoderner Gesellschaften und profilierte hieraus eine strukturanalytische Zeitdiagnose der „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schöffler 2001ab). Das Erfordernis zu lebenslangem Lernen wird dabei als produktive Antwort auf wachsende Unbestimmtheit gedeutet. Diese Sichtweise konfrontiert erziehungswissenschaftliche Theorie mit Fragen nach der „Gestalt des Pädagogischen in der reflexiven Moderne“ (Weber 2005, S. 14).

Der Begriff der Transformationsgesellschaft lässt sich über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische“ Kategorie verstehen. Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialpolitischen Hilfen und personenbezogener Erwachsenenbildung beantwortet. Strukturelle Transformation wurde und wird als individueller wie kollektiver Lernanlass gedeutet und neben der Fülle alltagsgebundener, „informeller“ Lernprozesse auch in formalen Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand klein gearbeitet.

Hierbei werden die Wirksamkeitsgrenzen der bislang praktizierten Lernarrangements unübersehbar. Pädagogische Problembeschreibungen und Problemlösungen, wie sie sich in früheren Phasen gesellschaftlichen Wandels herausgebildet hatten, weisen nun einen dramatischen Wirkungsverlust auf.

Bisher erfolgreiche Konzepte erweisen sich im Sinne einer Wirkumkehr vielfach sogar problemverschärfend. Vor allem die Wirksamkeit zielvorwnehmender Bildungsangebote wird fraglich. Dramatisch wirkt sich dies in den curricular vertefigten Bereichen von berufsqualifizierenden Maßnahmen aus, insbesondere wenn ihnen „passgenaue Lösungen“ und arbeitsmarktregulierende Funktionen zugemutet werden.<sup>11</sup>

Allesenthalben 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 denselben Selbstverständnis und Grundmuster, nämlich des themenbezogenen Unterrichts und der Instruktion folgen. Notwendig wird hingegen eine Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktionen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung, die der gegenwärtigen strukturellen Transformation der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.

Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und praktischen Einsichten bei der wissenschaftlichen Begleitung bei OE-Prozessen in WB-Einrichtungen<sup>12</sup> rekonstruierte ich in früheren Arbeiten (Schöffler 2001ab) vier temporärtheoretische Figureationen der Transformation als Variation von Intransparenz, für die unterschiedliche Konzeptionalisierungen von „Lernen“ und in Folge auch differente Formen pädagogischen Handelns relevant werden. Die Modelle strukturellen Wandels („Transformationsmodelle“) variieren in ihren Gewissheitszuständen bezogen auf ihre Ausgangslage und die Zielsetzung von Lernen in Transformationsprozessen. Im Gegensatz zu „linearen Modellen der Transformation“, die curricular strukturiert werden und den herkömmlichen Planungs- und Kontrollphilosophien entsprechen, setzt ein reflexives Transformationsmodell Veränderung und Lernen im Prozess voraus.

Grundsätzlich bietet das Konstrukt der Transformationsgesellschaft in diesem Problemzusammenhang eine zeitdiagnostische Deutung aus der Sicht des Bildungssystems, das von einem gestörten Passungsverhältnis zwischen den bislang entwickelten Institutionalformen und dem von ihnen erfahrbaren Strukturwandel ausgeht. Es stellt sich die Frage, inwieweit funktional didaktisiertes Lernen im Erwachsenenalter auch auf kollektive und langfristig verlaufende Entwicklungen Einfluss zu nehmen vermag. Nun lässt sich jedoch

<sup>11</sup> Eine deutlich geschwächte Problemlösungsfähigkeit ist aber auch im Rahmen der innerbetrieblichen Weiterbildung zu beobachten. Hier stehen offenbar paradigmatische Veränderungen ins Haus.

<sup>12</sup> Angesprochen ist die von meinem Arbeitsbereich durchgeführte wissenschaftliche Begleitung im Schwerpunkt „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) des vom Bundesministeriums für Bildung und aus Mitteln des europäischen Sozialfonds geförderten Entwicklungs- und Forschungsprogramms „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“ (vgl. www.abwf.de).

gerade an der Frage, inwieweit Lebenslanges Lernen zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung festmachen.

Waren Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt Lebenslangem Lernen 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 psychosozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Lebenslanges Lernen wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“ (Schaffner 1984, 1992). Was darunter zu verstehen ist, wird in ihrer lerntheoretischen Bedeutung in den beiden folgenden Abschnitten ausgeführt.

### 3.2 Gesellschaftliche Reproduktionsfunktion

Die Reproduktionsfunktion von Lebenslangem Lernen institutionalisiert sich in einem gesellschaftlichen Erziehungsauftrag, der primär am „Problem der Generationen“ (Mannheim 1970) ansetzt, sich also auf die Notwendigkeit bezieht, die in relativ rascher Folge nachwachsenden Generationen für den jeweils erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anschlussfähig zu machen. Es geht um das Erfordernis, dass die gesellschaftlichen Wissensbestände, Kulturtechniken sowie normative Standards und Wertmuster von den nachwachsenden Mitgliedern einer Gesellschaft auf ihre und eine jeweils zeitgemäße Weise angeeignet werden müssen. „Gesellschaft“ erweist sich dabei aus lerntheoretischer Perspektive als temporale Ereignisverknüpfung, als eine dynamische Prozessstruktur (vgl. Schaffner 2003).

Reproduktionsfunktion in diesem konstitutiven Verständnis bezieht sich daher auf die Gewährleistung einer anschlussfähigen „Weiter-Bildung“ der Gesellschaft im doppelten Sinne des Wortes. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass Reproduktion verstanden werden muss als kontextspezifische Wiederaneignung und zugleich als „Kreativität des Handelns“ (Joas 1996) unter jeweiligen historischen Bedingungen. Permanente gesellschaftliche Reproduktion unterscheidet sich daher grundlegend von Kopie. Evolutionäre Entwicklungen gesellschaftlicher Strukturen gehen vor allem auf Lernprozesse im Generationswechsel zurück.

Mit wachsender Komplexität der Gesellschaft und Entwicklungsbeschleunigung wird es erforderlich, die Reproduktionsfunktion einem darauf spezialisierten Erziehungssystem zu übertragen und es über die Familie hinaus in prototypische Institutionenformen eines sich dabei konstituierenden Erziehungssystems wie Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsausbildung und schließlich der Erwachsenenbildung auszudifferenzieren. Der Zugang zu gesell-

schaftlichen Wissensbeständen und seine Aneignung wirken sich gleichzeitig auf Lebenskarrieren aus. Die Reproduktion durch lernende Aneignung steht daher in einem Korrespondenzverhältnis zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Das nun entstehende Erziehungssystem steuert sich deutlich über seine Selektionswirkung hinsichtlich des Zugangs zu den relevanten gesellschaftlichen Wissensbeständen und Ressourcen (vgl. Luhmann/Schorr 1979).

Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung lässt sich im Zusammenhang Lebenslangen Lernens als zeitliche Verlängerung der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion in die Lebensalter jenseits der Berufsausbildung verstehen. Die Institutionalisierung von Lernen im Erwachsenenalter begründet sich im Verständnisrahmen der Reproduktionsfunktion aus der sich steigernden Dynamik technischen und sozialen Wandels, für den der Generationsrhythmus aber auch die frühe Selektionswirkung der Bildungsinstitutionen mittlerweile eine zu langsame Reproduktionsgeschwindigkeit einer Anpassung an neue Verhältnisse bedeutet.

### 3.3 Gesellschaftliche Reflexionsfunktion

Wird nun dieser Veränderungsprozess insgesamt unübersichtlich und widersprüchlich („offene Zukunft“), so entsteht bereits für die Wahrnehmung der Reproduktionsfunktion ein steigender Orientierungsbedarf, der nicht aus der Tradition, aber auch immer weniger aus dem Wissenschaftssystem durch Planungsvorgaben gedeckt werden kann. Hierbei erweisen sich traditionelle Steuerungsmechanismen, wie sie bereits z. T. in der Vorschule, Schule und Berufsausbildung problematisch geworden sind, als kaum praktikabel (z. B. über ständige Revision von Curricula). Gesellschaftliche Reproduktionsprozesse des Lernens im Erwachsenenalter lassen sich noch weniger als in Schule und Ausbildung in standardisierten Lernprozessen der Reproduktionsfunktion institutionalisieren – auch wenn es in der beruflichen Bildung immer noch Versuche in dieser Richtung gibt.

In der hier als „Transformationsgesellschaft“ charakterisierten historischen Lage stellen sich nach Hermann Veith „pädagogische Fragen nicht mehr nur mit Bezug auf die Phasen Kindheit und Jugend, sondern lebenslaufbegleitend unter der doppelten Perspektive des Erwerbs von Selbstorganisationskompetenzen und des kontinuierlichen Entwicklungslernens“ (Veith 2003, S. 201).

Das entscheidende Problem besteht darin, dass im Zuge einer wachsenden Enttraditionalisierung und Individualisierung der Arbeits- und Lebensbedingungen kaum noch ein konsensfähiger, zukunftsfähiger Qualifikationsbedarf vorausgesetzt werden kann. Die Reflexionsfunktion Lebenslangen Lernens meint hier, in allen Phasen der Humanontogenese, auf ein „Leben in Kontinuität“<sup>13</sup> (ebd.) vorzubereiten. Im Verlauf einer derart „subjektgesteuerten In-

<sup>13</sup> Kontingenz wird somit zu einer zentralen Kategorie der späten „reflexiven“ Moderne (vgl. Rorty 1989; Reckwitz 2004a; Graevenitz/Marquard 1998).

situationalisierung<sup>14</sup> des Lebenslaufs wird es erforderlich, dass im Lernprozess selbst zunächst der Lernbedarf von einem Akteursstandpunkt aus zu klären ist, um ihn schließlich methodisch didaktisieren zu können. Lernprozesse im Lebenslauf werden aufgrund eines „gesellschaftlichen Zwangs zur Selbsttätigkeit“ (Veith 2003, S. 210) somit aus einem funktionalen Erfordernis heraus selbstreferentiell (vgl. Schaffner 2003).

Wenn dieser Aspekt gesellschaftlicher Institutionalisierung als *Reflexionsfunktion* lebenslangen Lernens bezeichnet wird, sollte beachtet werden, dass mit ihr die Reproduktionsfunktion nicht ersetzt, sondern überhaupt erst ermöglicht wird. Es geht darum, dass gesellschaftliche Reproduktion in der Transformationsgesellschaft einer reflexiven Selbststeuerung bedarf, um der zunehmenden Unbestimmtheit und Komplexität der Entwicklung zu entsprechen. Nun wird es erforderlich, das auf die Generationsbeziehung eingeschränkte Erziehungssystem in ein den gesamten Lebenslauf übergreifendes Bildungssystem „aufzuheben“ und dies in dem von Hegel eingeführten doppelten Verständnis von Aufhebung.

Dies beschreibt die gegenwärtige Problemlage eines Funktionswandels von Lernen in der Spätmoderne mit seinen Veränderungsanforderungen an die gesellschaftlichen Institutionalisierungen. Hier setzen die pädagogischen Diskurse, Kontexte und Praktiken um „Selbstorganisiertes Lernen“ an, denen man nicht gerecht wird, wenn man sie allein aus der Reproduktionsfunktion lebenslangen Lernens begründet und organisiert.<sup>15</sup> Grundsätzlich stellt sich nun die Frage, inwieweit sich für diesen gesellschaftlichen Entwicklungsstand die verfügbaren Konzepte von Lernen als adäquat erweisen. Hier wird bereits seit Längerem Skepsis signalisiert.

#### 4. Pädagogische Schwierigkeiten mit der Lerntheorie

Die Schwierigkeiten, die man in der pädagogischen Praxis mit den vorhandenen lerntheoretischen Grundlagen erfährt, die seit jeher als Hintergrundwissen unserer pädagogischen Denken und Handeln leiten, weisen darauf hin, dass offenbar die derzeit verfügbaren Theorien des Lernens mit den bereits erfolgten praktischen Entwicklungen einer Transformationsgesellschaft nicht Schritt gehalten haben. Hierauf wird in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung allenthalben hingewiesen.

14 Damit ist gemeint, dass sich erst über das Lernen die gesellschaftlichen Gelegenheiten erschließen lassen, „die eigene Sozialisation selbst zu organisieren“ (Veith 2003, S. 223).

15 Viele der Pointen in der Polemik von Karlheinz Geissler gegen das Konzept des lebenslangen Lernens gehen auf eine irreführende Gleichsetzung mit der Reproduktionsfunktion des Erzieherischen und damit auf ein (bewusstes?) Missverständnis zurück (vgl. z. B. Geissler 2005).

So beschreibt z. B. Deimbösel (2005) Entwicklungen zur „Konstitution reflexiven Handelns in arbeitsbezogenem Lernen“ in der innerbetrieblichen Weiterbildung und sieht ihre mögliche Transformation zu einer „Einheit von beruflicher Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung“ hinauslaufen. Deimbösel trifft dabei z. B. die Unterscheidung zwischen vier „Typen arbeitsbezogenen Lernens und je spezifischen Kontexten, nämlich „arbeitsgebundenem, arbeitsverbundenem und arbeitsorientiertem Lernen“ (a.a.O., S. 112).

Offenbar bekommen wir es zunehmend mit dem Erfordernis einer „nachholenden Modernisierung“ im Sinne neuartiger Bedeutungszusammenhänge des Lernens zu tun, weil die bisherigen Ansätze nicht mehr angemessen in der Lage sind, die Pluralität differenter Lernkontexte in den Entwicklungsverläufen lebenslangen Lernens kategorial zu fassen und theoretisch abzubilden. Bei der Durchsicht der aktuellen Literatur zu Schwierigkeiten der pädagogischen Praxis mit ihren theoretischen Hintergrundannahmen zum Lernen schälen sich – grob gesehen – sechs unterschiedliche kritische Zugangsweisen mit ihren je spezifischen Argumentationssträngen heraus: Kritik

1. als disziplinärer Diskurs innerhalb der Pädagogischen Psychologie in Bezug auf mangelnde Praxisrelevanz für pädagogisches Handeln in den bisher vorliegenden Theorien des Lernens (Riedel 1995; Weintert 1996; Held 2001)
2. aus der Perspektive der phänomenologischen Erziehungswissenschaft (Rombach 1969; Lippitz/Meyer-Drawe 1982; Meyer-Drawe 1982, 1983, 2003, 2005)
3. aus konstruktivistischer Perspektive (Schaffner 1986, 1995; Müller 1996; Arnold/Siebert 1995; Reich 1997; Schmidt 2003; Schöffler 2005; Siebert 1999)
4. aus der Perspektive der „Kritischen Psychologie“ (Holzkamp 1987, 1991, 1995; Haug 2003; Dreier 1997; Faulstich 1999; Ludwig 2000, 2002)
5. aus einem „biographischen Paradigma“<sup>16</sup> (z. B. Alheit 1993; Alheit/Dausen 2002; Herzberg 2004)
6. aus der Perspektive einer praxistheoretisch orientierten Kulturtheorie und einer Theorie des Praxiswissens (Rauner 2004; Wenger 1998; Lave 1988, 1993; Lave/Chaiklin 1993; Lave/Wenger 1991; Radtke 1996; Lompscher 2003; Wittpoth 2005).

Die Grenzen einer Übertragbarkeit lernpsychologischer Ansätze auf strukturelle Entwicklungsprozesse im Zuge lebenslangen Lernens erklären sich demzufolge aus mindestens sechs Merkmalen einer konzeptionellen Engführung, mit denen sich die Fülle von Einwänden aus sehr unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen überblicksartig zusammenfassen lassen:

16 Vgl. die Beiträge von Alheit, Dausen und Herzberg in diesem Band.

1. einer *Engführung von Lernen auf individualpsychologische Ansätze*, die kollektive Transformationsprozesse in sozialen Gruppen, Familien und Organisationen nicht lerntheoretisch zu rekonstruieren vermögen, weil sie aufgrund eines methodologischen Individualismus die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen und die Sozialität von Lernprozessen nur als Residualkategorie zur Verfügung haben.
2. aus einer *Beschränkung auf unterrichtliche Kontexte* instruierender Lehr/Lern-Arrangements, wodurch Lernforschung primär aus der Sicht von Lehrenden und ihres Interessenstandpunkts betrieben wird. Lebenslanges Lernen wird folglich aus der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion gedeutet und erscheint dabei als administrativ regelbares Steuerungsproblem. Holzkamp (1992) spricht hier von der Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse und von einem aus Machtinteressen hervorgerufenen „Lehr/Lern-Kurzschluss“. Lebenslanges Lernen erscheint so unter einer berufsständischen Perspektivverengung fälschlich als lebenslängliche Verschulung.
3. aus einer systematischen *Blindheit gegenüber dem gesellschaftlichen Strukturbruch* zwischen alltagsgebundenen Lernkontexten und funktional didaktisierten Lernarrangements (vgl. Schäffer 2001a). Man berücksichtigt nicht hinreichend den ständigen kreativen Wechsel zwischen alltagsgebundenen und formalisierten Lernkontexten. Man ist nicht einmal in der Lage, den Unterschied zwischen beiden Kontextierungen abzubilden, sondern greift auf die Residualkategorie des „informellen Lernens“ zurück, die zudem noch positiv konnotiert wird. Daher gibt es noch immer keine lerntheoretisch ausgearbeitete Konzeptionalisierung „alltagsdidaktischen“ Unterstützungshandelns (vgl. genauer Schäffer 1999a). Vor allem aber kann ein kompetenter Wechsel zwischen unterschiedlichen Lernkontexten im Lebenslauf nicht hinreichend als transitorischer (Alheit 1993) oder transformativer Lernprozess (Mezittow 1997) erkennbar und pädagogisch konzeptionell unterstützt werden.
4. aus einer *Vernachlässigung des Akteursstandpunkts*: Lernen wird überwiegend von einem Aussehenstandpunkt konzeptionalisiert. Hierdurch wird es nicht hinreichend aus der Binnensicht eines Lernkontextes und seiner spezifischen Lernpraktiken theoretisch abbildbar (vgl. Ludwig 2000, 2002, 2005). Auch wird so die Differenz zwischen einer Akteursposition *perspektive* subjektiv gedeuteter Erfahrungen und einer Akteursposition sozialstrukturell beschreibbarer Lebenslagen für die Lernforschung nicht kategorial greifbar (vgl. Dreier 1997).
5. aus einer fehlenden *Prozess- und Entwicklungsorientierung*: Durch die systematische Vernachlässigung seines aktiven Vollzugscharakters wird Lernen reduktionistisch von seinem produktförmigen Ergebnis her definiert, beobachtet und gesteuert. Dies verhindert die Wahrnehmung und

Weiterentwicklung prozessorientierter Konzepte sozial eingebetteter Lernpraktiken<sup>17</sup>

6. Schließlich wird den gegenwärtig noch dominanten lerntheoretischen Ansätzen eine *intellektualistisch-kognitivistische Engführung* attestiert, wodurch sie ein Erkenntnishindernis für ein lerntheoretisches Verständnis von körpergebundenen Entwicklungsverläufen oder für die Entwicklung und Transformation von vorschullichem Handlungswissen bilden, deren theoretische Modellierung auch emotionstheoretische Erkenntnisse zu integrieren vermag.

Kommen wir nach der Kritik an den Lerntheorien, die als latent wirksames Hintergrundwissen weiterhin im Sinne eines systematischen „Erkenntnishindernisses“ (vgl. Bachelard 1984, S. 46) ein angemessenes Verständnis neuer gesellschaftlicher Entwicklungen verunsichern, zu einer alternativen Sichtweise.

## 5. Zur Historizität und Kontextualität von Lernkonzepten

In einer noch genauer auszubehandelnden erwachsenpädagogischen Theorie Lebenslangen Lernens geht es in institutionstheoretischer Perspektive um zwei zentrale Kategorien, die ich im Folgenden genauer erläutern möchte. Es ist erstens *temporal* die konsequente *Historisierung* des Lernbegriffs und zweitens *sozial* die *Kontextualisierung* gesellschaftlich institutionalisierter „Lernhandlungen“ im Sinne sozialer Praktiken des Lernens. Unter *Historizität des Lernens* wird die Abhängigkeit sozialer Praktiken von dem jeweiligen Stand einer gesellschaftlichen Entwicklung verstanden. Es handelt sich um differente Lernkontexte, die sich im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses herausgebildet und jeweils institutionalisiert haben<sup>18</sup> (vgl. Tenorth 1989; QUEM 2003; Veith 2003a, 2003b).

Hierdurch bekommen wir es mit einer wachsenden Fülle historisch bedingter Möglichkeiten von dem zu tun, was man *früher* unter Lernen verstanden hat, welche Bedeutungen Lernen *gegenwärtig* annehmen kann und was möglicherweise in kommenden Entwicklungszusammenhängen *zukünftig* unter Lernen verstanden werden kann. „Lernen“ erweist sich als ein „gesellschaftliches Entwicklungsprojekt“ (Baldauf-Bergmann 2006), allerdings mit ungewissem Ausgang.

<sup>17</sup> John Dewey zufolge nimmt Lernen von einer Irritation bzw. Routineunterbrechung ihren Ausgang, geht danach in Schrittfolgen zur Problemlösung (inquiry) über und kehrt am Ende im Sinne einer „Lernschleife“ (Holzkamp) zum Routinehandeln zurück.

<sup>18</sup> Mit der Kategorie „Historizität“ wird eine kulturtheoretisch angelegte Theorie der Institutionalisierung lebenslangen Lernens anschlussfähig an Kenneth Gergens „sozialkonstruktivistische“ Psychologie (vgl. Gergen 1973).

Aber betrachten wir zunächst die *Historizität des Lernens* im Kontext der heutigen Transformationsgesellschaft:

In deutlichem Kontrast zur Verengung der meisten lernpsychologischen Forschungsansätze beruht die gegenwärtige konzeptionelle Entwicklung in der Weiterbildungspraxis auf einer *Enigrenzung des Lernbegriffs*. Probleme entstehen dabei, dass der Lernbegriff im pädagogischen Diskurs zwar durch seinen gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs eine Schlüsselrolle erhalten hat, aber ohne eine gegenstandsgemessene theoretische Fundierung kaum noch zur Klärung und Lösung pädagogischer Praxisprobleme beizutragen vermag. Entweder wird Lernen inflationär für alle menschlichen Reaktionsformen auf strukturellen Wandel verwandt und gerät dann in die Nähe von „Leben“, „elastischer Reaktionsfähigkeit“ oder sogar „Gesundheit“ oder aber Lernen wird unzulässig stark auf ein spezifisches situativ kontrolliertes Reaktionsmuster in Antwort auf externe Impulse eingeschränkt.

Beide Extremformen im *gegenwärtigen Hintergrundverständnis* von Lernen haben ihre Plausibilität, bieten jedoch keine brauchbare Kategorie für die Beurteilung und Gestaltung „pädagogischer Situationen“, also von lernerlichen Arrangements in unterschiedlichen Phasen und Anforderungen des Lebensverlaufs. Es wird daher nicht darum gehen können, neben den vielfältigen Begriffsdefinitionen eine weitere als ultimative Klärung hinzuzufügen. Der Lernbegriff lebt – wie so manche der sozialwissenschaftlichen Schlüsselbegriffe – gerade aus seiner Bedeutungsvielfalt. *Umriss eines handlungsrelevanten Lernbegriffs werden sich somit zukünftig aus der Unterscheidungsfähigkeit für unterschiedliche Bedeutungen von Lernen herausarbeiten lassen.*

Dies verweist auf die zweite Kategorie, nämlich auf Kontextualisierung. Will man für bildungspolitische Konzepte lebenslangen Lernens ein umfassendes Verständnis von Lernen gewinnen, so geht es um die *Klärung von „gesellschaftlicher Produktivität“* (vgl. Schaffner 1989). Lernen lässt sich dann als eine zunächst von pädagogischer Einflussnahme noch unabhängige produktive Verknüpfung von Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung im Anschluss an eine Irritationserfahrung oder eine Routineunterbrechung (Dewey) fassen. In diesen, den gesamten Lebensverlauf betreffenden akteurszentrierten und kontextgebundenen Verständnis von Lernen geht es erst in zweiter Linie um „Lehren“, also nicht so sehr um die Vermittelbarkeit curricular bestimmbarer Wissensbestände oder gar um das Verfolgen ordnungspolitisch proklamierter Lernziele.

Im Vordergrund steht die bedeutungsbildende Aneignung neuer Möglichkeitenräume und Optionen aus der Sicht von Lernenden (vgl. Schaffner 1995). Eine solche Auffassung ist nicht neu. Sie wird hier nur begrifflich radikalisiert. In ihrer (politischen) Intention stimmt sie überein mit der bildungstheoretischen Definition im Gutachten des „Deutschen Ausschusses“: „Gebildet im Sinne der *Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.*“ (Empfehlungen 1960, S. 20). Hier liegt bereits

eine Formel für lebensbegleitendes Lernen als Prozess reflexiver und transformativer Realitätsverarbeitung vor, die in ihrem universalisierenden Gestus allerdings nicht mehr befriedigen kann. Sie ist auf den heute möglichen Stand von sozial eingebetteter Theoriebildung zu bringen, d. h. sie ist zu kontextualisieren.

Ausgangspunkt eines kulturwissenschaftlich inspirierten Theorievorschlages wäre folglich, dass „Lernen“ zunächst nicht als nomothetisch objektivierbare „Faktizität“ aufgefasst, sondern als eine sozial eingebettete Strategie gesellschaftlicher Akteure bezeichnet wird, gegenüber widerständigen Ereignissen („critical incidents“) nicht normativ, sondern reflexiv zu verfahren: zum Beispiel „verstehend“, *ŕ* nach historischer und gesellschaftlicher Lebenslage kann Lernen eine spezifisch andere Kontextualität und ihr entsprechende Bedeutung erhalten. *Insofern beruhen soziale „Praktiken des Lernens“ auf ausdeutungsbedürftigen und ausdeutungsbedürftigen Zuschreibungen aus einer Beobachterperspektive (die auch kontextbezogene Selbst-Beobachtung sein kann).*

„Pädagogen“ sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, gebräuchliche Reaktionen auf eine widerständig erfahrene Umwelt unter der professionellen Kategorie des Lernens zu deuten, zu bewerten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur gesellschaftlichen Institutionalisierung dieser Erwartung bei. Welche spezielle Bedeutung Lernhandeln dabei im konkreten Zusammenhang mit einer sozialen Praktik erlangt, hängt von dem jeweiligen historischen, d. h. entwicklungsrelativen Kontext ab. „Lernen“ lässt sich so als eine historisch relative Kategorie fassen, die nach kontextualisierender Ausdeutung verlangt.

Im Gegensatz zum naturalistisch nomothetischen Zugang mit seinem Anspruch, Lernen allgemeingültig in universellen Gesetzmäßigkeiten zu fassen und diese in Experimentalsituationen zu kontrollieren, erscheint nun Lernen von einem kulturtheoretischen Standpunkt aus als situiertes „Lernhandeln“, das im sinnorientierten Vokabular des interpretativen Paradigmas kontextbezogen bestimmt, in seinem jeweiligen historischen Zusammenhang rekonstruiert und kritisch begründet werden kann. Verständigung über Lernprozesse im Lebenslauf bezieht sich damit auf eine Klärung von lernerlevanten Sinnkontexten und führt letztlich zu so etwas wie einer sachlich, sozial und zeitlich bestimmbareren *Topographie von Lernkontexten*.<sup>9</sup>

„Wissenschaftstheoretisch betrachtet, wendet sich „Kontextualisierung“ gegen die „Naturalisierungsstendenzen“ von nomothetischen Ansätzen der Lerntheorie, die ihre eigene Kontingenz „invisibilisieren“ (vgl. Reckwitz 2004, S. 8) und deren Kontextgebundenheit aufgrund ihrer Latenz nicht theoretisierbar. Die Latenz der Kontextgebundenheit nomothetischer Ansätze wird erst

19 Kontextabhängigkeit entspricht dabei weitgehend der Holzkamp'schen Kategorie des „Lernens in Verfügbung auf die gesellschaftlichen Bedingungen“ (Holzkamp 1993) oder dem Konzept der „Lernverhältnisse“ von Frigga Haug (Haug 2003).



in einem kulturwissenschaftlich<sup>20</sup> inspirierten institutionstheoretischen Zugang beschreibbar. Auch die experimentallypsychologisch fundierten Lerntheorien sind schließlich eingebettet in für sie historisch relevante Kontexte sozialer (Forschungs-) Praktiken, die dann paradigmatisch als Muster für Lehrkontexte und entsprechende Lernpraktiken dienen sollten. Mit den Prinzipien der Historisierung und Kontextualisierung lässt sich möglicherweise der kategoriale Rahmen für eine kulturwissenschaftliche *Metatheorie des Lernens* entwickeln. „Lernen“ wird nun als ein gesellschaftlich kontingenter Gegenstand empirisch erforschbar.

Als übergeordnete Fragestellung für Lernen im Lebensverlauf schält sich dabei heraus, dass die Wahl der situativ geeigneten Form des Lernens eine „transitorische“ (Alheit 1993) und „transformative“ (Mezrow 1997) Komplexität des Kontextwechsels verlangt, also die Fähigkeit, je nach Lebenssituation nicht nur zwischen Lernen und „Nichtlernen“ zu entscheiden, sondern auch die jeweils angemessene Variante des Lernens zu kennen, sie auszuwählen und transitorisch den dazu geeigneten Lernkontext aufzusuchen bzw. ihn transformativ umzugestalten. Bei der pädagogischen Begleitung und Unterstützung von Prozessen lebenslangen Lernens durch Lernberatung geht es grundsätzlich darum, entsprechende Optionen sichtbar werden zu lassen (also auch die zum „Nichtlernen“), vor allem aber darum, adäquate „Möglichkeitenräume des Lernens“ erschließen zu helfen. Die Formel des „Lernens zu lernen“ bezeichnet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur Partizipation an je anschlussfähigen Lernkontexten jeglicher Couleur und beschränkt sich nicht mehr allein auf differente Kontexte unterrichtlicher Lernpraktiken.

## 6. Ausblick auf eine Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens

Eine Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens bezieht sich auf zwei Dimensionen:

<sup>20</sup> Der hier angesprochene „kulturtheoretische“ Ansatz (vgl. Reckwitz 2000, 2003, 2004 etc.) lässt sich durch vier Kriterien bestimmen:

- erkenntnistheoretisch mit den Kategorien „Sinn“ und „Bedeutung“, die konstitutive Bedingungen der Beobachtung sozialer Wirklichkeit sind
- erkenntnistheoretisch durch eine systematische Aufdeckung „invisibilisierter Kontingenz“ naturalisierter Wirklichkeitsbeschreibungen (vgl. Reckwitz 2004)
- in einem Verständnis von „sozialer Praktik“ als „interpretative work“ (Taylor),
- durch die Berücksichtigung von emergenter Strukturbildung auf einer überindividuellen, kollektiven Ebene von Sinn- und Bedeutungsbildung und auf einer organismischen „präindividuellen“ Ebene „primärer Sozialität“ (vgl. Joas 1996, S. 270ff.).

- einerseits *gesellschaftlich* auf eine evolutionstheoretische Ebene, auf der die Strukturentwicklung im Herausbilden spezifischer Lernkontexte und ihnen adäquater Praktiken des Lehrens und Lernens als historischer Prozess beobachtbar wird.
- andererseits akteursbezogen auf Verlaufstrukturen lebenslangen Lernens im Entwicklungszusammenhang einer Humanontogenese, deren Institutionalisierungsprozesse aus Vernetzungskonfigurationen der gesellschaftlich bereitgestellten und im Laufe der Entwicklung ko-produktiv generierten Lernkontexte hervorgehen.

Bei der institutionstheoretisch angeleiteten Erarbeitung einer Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens werden sich im Sinne eines Forschungsprogramms vor allem vier Aufgaben stellen:

### 1. Erstellung einer „Kartographie“ differenter Lernkontexte lebenslangen Lernens

Ausarbeitung einer systematisch ausdifferenzierten Struktur institutionalisierter Lernkontexte und Durchführung von empirischen Kontextanalysen und ihrer spezifischen Praktiken lebenslangen Lernens. Dies habe ich im Rahmen pädagogischer Institutionenforschung und Organisationsberatung bereits ansatzweise entwickelt. Hierbei erhält die oben eingeführte Kategorie der pädagogischen Institutionalform eine zentrale Orientierungsfunktion (vgl. Schäffer 1984, 1994, 2005).

Als eher überraschende Einsicht wurde dabei erkennbar, dass Institutionenformen in ihrer empirischen Ausdifferenzierung nicht nur Kontexte für spezifische lerntheoretische Grundannahmen bieten, sondern jeweils auch ihren besonderen „Lerngegenstand“ konstituieren: „Man lernt je nach Kontext etwas anderes.“ (Held 1997, S. 12). Sogenannte „Lerninhalte“ werden in dieser Sichtweise als spezifische Konzeptionierung eines „Lerngegenstands“ erkennbar, die in der gegenwärtigen Institutionalisierung lebenslangen Lernens kontingent wird, d. h. ihre bisherige Selbstverständlichkeit von Substantialität verliert (vgl. auch Schäffer 2001a, S. 268).

### 2. Temporalisierung der Kontexte als reflexive Institutionalisierung von Lebenslaufmustern

Zusätzlich wird eine zeitliche Verschränkung vorfindlicher Lernkontexte im Rahmen einer strukturalen Entwicklungstheorie zielgenerierender Transformation erforderlich, die kritisch an Konzepte der Humanontogenese (Wessel 1998) und an den Stand psychologischer Entwicklungstheorien (z. B. Kegan 1986, 1994; Kohlberg 2000) anschließt und ihn als Prozess gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens zu rekonstruieren hilft.

### 3. Differenzierung zwischen Strukturwandel und Lernprozess

Erforderlich wird schließlich eine theoriegeleitete Unterscheidung zwischen evolutionstheoretischen Erklärungsansätzen einer Kontextverände-

rung als strukturellem Wandel der Lernbedingungen einerseits und den sozialen Praktiken des Lernens als Muster des Lernhandelns andererseits. Hier wird die kategoriale Differenz zwischen Kompetenzentwicklung und Lernprozess theoretisch fassbar (Carle 2000; Weick 1985, S. 174f.).

4. „*Strukturvermitteltes Lernen*“ als *Theorie pädagogischer „Strukturierung“*

Die theoretische Modellierung von Entwicklungsverläufen lebenslangen Lernens in Form einer dynamischen Verschränkung von evolutionärem Strukturwandel der Lernkontexte und sozialen Praktiken des Lernens bietet Ansätze zu einer strukturalen Entwicklungstheorie mit „reflexivem Lernen“ als vermittelnder Kategorie zwischen „agency and structure“.

#### Literatur

- ALTHEIT, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse. Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Bremen, Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ Band 17, S. 343–417.
- ALTHEIT, P./DAUSIEN, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 565–585.
- ARNOLD, R./STIEBERT, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- BACHELARD, G. (1984): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt a.M.
- BALDAUF-BERGMANN, C. (2005): Lernen im Kontext von Strukturveränderungen. In: Baldauf-Bergmann, K./von Küchler, F./Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler, S. 125–135.
- BALDAUF-BERGMANN, C. (2006): Impulse für eine strukturvermittelte Entwicklung von Lernkontexten. In: Forum Kritische Psychologie, Bd. 50, Hamburg, S. 84–94.
- BERGER, P./LUCKMANN, T. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Stuttgart.
- BODE, I./BROSE, H.-G. (2001): Zwischen den Grenzen. Intersystemische Organisationen im Spannungsfeld funktionaler Differenzierung. In: Taake, V. (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 112–140.
- BRODEL, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld.
- BRODEL, R./KREIMEYER, J. (Hrsg.) (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld.
- CARLE, U. (2000): Was bewegt die Schule? Baltmannsweiler.

21 Dieses Konzept entwickelt Kristine Baldauf-Bergmann in ihrer in Arbeit befindlichen Dissertation. Erste Überlegungen hierzu finden sich in Baldauf-Bergmann 2005.

- DEHNOSTEL, P. (2005): Lernen – Arbeiten – Kompetenzentwicklung. Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München, S. 111–126.
- DREIER, O. (1997): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Extended Version of Paper delivered at the Biannual Conference of the International Society for Theoretical Psychology in Berlin.
- DEWEY, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim, Basel.
- EMPFEHLUNGEN (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 4, Stuttgart.
- FAULSTICH, P. (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 49, Heft 3, S. 254–262.
- FAULSTICH, P./LUDWIG, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.
- GEISLER, K. A. (2005): Hat das lebenslange Lernen ein Ende? Eine Zurechtung. In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 218, S. 2–12.
- GERGEN, K. J. (1973): Social Psychology as History. In: Journal of Personality and Social Psychology 26, S. 209–320.
- GIDDENS, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M., New York.
- GRAEVENITZ, G. VON/MARQUARD, O. (Hrsg.) (1998): Kontingenz. In: Poetik und Hermeneutik 17, München.
- HASSE, R./KRÜCKEN, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme, Heft 1, S. 91–112.
- HASSE, R./KRÜCKEN, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- HAUG, F. (2003): Lernverhältnisse, Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- HELD, J. (1997): Kooperatives Lernen – ein Neuansatz in der Lernforschung? In: Forum Kritische Psychologie 38, S. 4–17.
- HELD, J. (2001): Pädagogische Psychologie. In: Keupp, H./Weber, K. (Hrsg.): Psychologie. Ein Grundkurs. Reinbeck bei Hamburg, S. 132–146.
- HERZBERG, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a. M., New York.
- HÖRNING, K. H. (2004a): Kultur als Praxis. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, Weimar, S. 139–151.
- HÖRNING, K. H. (2004b): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 19–39.
- HOLZKAMP, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzkamp, K. (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 20. Berlin, Hamburg, S. 5–36.
- HOLZKAMP, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung? In: Holzkamp, K. (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 27. Berlin, Hamburg, S. 5–22.

- HOLZKAMP, K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie 1992 in Wien/Marburg, S. 91–113.
- HOLZKAMP, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt a. M. (Original: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. 1993).
- JEPPERSON, R. L. (1991): Institution, Institutional Effects, and Institutionalism. In: Powell, W./DIMAGGIO, P. J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, London 1991, S. 143–163.
- JOAS, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.
- KEGAN, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.
- KNOLL, J. A. (1998): Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik. Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 35–50.
- KOHLBERG, L. (2000): Die Psychologie der Lebensspanne. Frankfurt a. M.
- KRAUS, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- LAVE, J. (1988): Cognition in Practice. Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life. Cambridge.
- LAVE, J. (1993): The practice of learning. In: Chaiklin, S./Lave, J. (Eds.): Understanding practice. Perspectives on activity and context. Cambridge, S. 3–32.
- LAVE, J. (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie 38, S. 120–135.
- LAVE, J./CHAIKLIN, S. (1993): Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context. Cambridge.
- LAVE, J./WENGER, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.
- LIECKWEG, T./WEHRIG, C. (2001): Zur komplementären Ausdifferenzierung von Organisations- und Funktionssystemen. Perspektiven einer Gesellschaftstheorie der Organisation. In: Taake, V. (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 39–60.
- LIPPTZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/T.
- LOMPSCHER, J. (2003): Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht. In: Was kann ich wissen? Theorie und Genese von Lernkultur und Kompetenzentwicklung Berlin QUEM-Report 82, S. 27–44.
- LUDWIG, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen. Hrsg. v. Deutschem Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- LUDWIG, J. (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 95–111.
- LUDWIG, J. (2005): Bildung und expansives Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4, S. 328–336.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- MANNHEIM, K. (1970): Das Problem der Generationen. In: ders.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 509–555.
- MEYER-DRAWE, K. (1982): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 58, Heft 4, S. 510–524.
- MEYER-DRAWE, K. (1983): Spielraum der Kommunikation – Zu einer phänomenologischen Konzeption inter-subjektiver Erfahrung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 59, Heft 4, S. 403–418.
- MEYER-DRAWE, K. (2003): Lernen als Erfahrung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, Heft 4, S. 505–514.
- MEYER-DRAWE, K. (2005): Anfänge des Lernens. Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft: »Erziehung – Bildung – Negativität«. Hrsg.: Benner, D. Weinheim, Basel, S. 24–37.
- MÜLLER, K. (Hrsg.) (1996): Konstruktivismus. Lehren, Lernen, Ästhetische Prozesse. Neuwied.
- MEZROW, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- NIECT, O. (1988): Pädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Zweiwochendienst Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik. Jg. 4, Heft 21, S. 5–6.
- QUEM-REPORT (2003): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung Berlin ([www.abwf.de](http://www.abwf.de))
- RADTKE, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Dewe, B./Krieger, H.-H./Marotzi, W. (Hrsg.): Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 8, Opladen.
- RAUNER, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14/2004. Hrsg. v. Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen.
- RECKWITZ, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.
- RECKWITZ, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Heft 4, S. 282–301.
- RECKWITZ, A. (2004a): Die Kontingenzzperspektive in der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rusen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart, Weimar, S. 1–20.
- RECKWITZ, A. (2004b): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 40–54.
- REICH, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- RIEDEL, K. (1995): Lehr-/Lernforschung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Hrsg. v. Haft, H./Kordes, H. Stuttgart, Dresden, S. 445–453.
- ROMBACH, H. (1969): Anthropologie des Lernens. In: Der Lernprozess. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens. Hrsg. v. Willmann-Institut. Freiburg/Br.
- RORTY, R. (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a. M.
- SCHÄFFLER, O. (1984): Grundformen des Lernens und Lernens. In: ders.: Veranstaltungsverbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 53ff.

- SCHAFFNER, O. (1986): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einfühlnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A. u. a. (Hrsg.): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D. E. Huns, 'Teacher's Adaption ...'. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt a. M., S. 41–52.
- SCHAFFNER, O. (1989): Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: Knopf, D./Schaffner, O./Schmidt, R. (Hrsg.): Produktivität des Alters. Zur Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktionen der nachberuflichen Lebensphase. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen), S. 258–325.
- SCHAFFNER, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S. 443–462.
- SCHAFFNER, O. (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 44, Heft 1, S. 4–15.
- SCHAFFNER, O. (1995): Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. In: Dierichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsethische Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGHE 1994. Beihft zum Report, Frankfurt a. M., S. 55–62.
- SCHAFFNER, O. (1999a): Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./Giesecke, W./Nüssli, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, S. 89–102.
- SCHAFFNER, O. (1999b): Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin 1999, Heft 3, S. 8–11.
- SCHAFFNER, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25, Baltmannsweiler.
- SCHAFFNER, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Witpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. DIE, Reihe: Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld, S. 39–68.
- SCHAFFNER, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungs-didaktik. In: Arnold, R./Schüller, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 48–62.
- SCHAFFNER, O. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalförmigen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3, Wiesbaden, S. 77–92.
- SCHATZKI, T. R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge.
- SCHATZKI, T. R. (2002): The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. Pennsylvania.

- SCHICKE, H. (2006): Organisationsgebundene Professionalitätswirkung in der Weiterbildung. Manuskript Publikation LiWE der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsförderung. Berlin.
- SCHMIDT, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 26, Heft 3, S. 40–50.
- SCHÜSSLER, I. (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 28, Heft 1, S. 88–94.
- SIEBERT, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.
- TACKE, V. (2001): Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien. In: dies. (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 141–149.
- TENORTH, H.-E. (1989): Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5, 1918–1945. München, S. 111–153.
- VEITH, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitersammlungen. In: edition QUEM, Bd. 15, Münster.
- WALGENBACH, P. (2002a): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., S. 355–375.
- WALGENBACH, P. (2002b): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., S. 319–354.
- WEBER, S. (2005): Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt. Wiesbaden.
- WEHRIG, C. (1997): Organisation als Institution? In: Ortman u.a. (Hrsg.): Theorien der Organisation: Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen, S. 177–180.
- WEICK, K. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M.
- WENERT, F. E. (1996): Für und Wider die neuen Lerntheorien« als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 10, Heft 1, S. 1–12.
- WENGER, E. (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge.
- WESSEL, K.-F. (1998): Humanontogenetik – neue Überlegungen zu alten Fragen. In: Zeitschrift für Humanontogenetik, Jg. 1, Heft 1, S. 17–40.
- WINDELER, A. (2002): Unternehmernetzwerke. Konstitution und Strukturierung. Wiesbaden.
- WITPOTH, J. (2005): Autonomie, Feld, Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 55, Heft 1, S. 26–36.
- ZIELKE, B. (2004): Kognition und soziale Praxis. Der soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld.

Heidrun Herzberg (Hrsg.)

# Lebenslanges Lernen

Theoretische Perspektiven  
und empirische Befunde  
im Kontext der Erwachsenenbildung

Heidrun Herzberg (Hrsg.) · Lebenslanges Lernen – Theoretische Perspektiven und empirische Befunde

Die Beiträge dieses Buches widmen sich dem Forschungsgegenstand „Lebenslanges Lernen“ aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven: aus biographie-, institutions- und zivilisationstheoretischer Sicht. Zugleich werden Fragen pädagogischer Professionalität und Kompetenzmessung berührt. Damit sind in diesem Sammelband wesentliche, in der pädagogischen Diskussion oft getrennte Ansätze des Lebenslangen Lernens zusammengeführt.

Heidrun Herzberg studierte von 1990 bis 1996 Weiterbildung an der Universität Bremen. Sie arbeitete dort von 1997 bis 2000 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich für Erziehungs- und Bildungswissenschaften. 2002 promovierte sie mit einer Arbeit zum Thema „Biographie und Lernhabitus“ an der Universität Göttingen. Seit 2002 ist Heidrun Herzberg Juniorprofessorin für den Bereich „Bildungsbiographieforschung und lebensbegleitendes Lernen“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)

**PETER LANG**  
Internationaler Verlag der Wissenschaften

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

## Inhalt

Einleitung .....	7
<i>Peter Alheit</i> Lebenslanges Lernen und soziales Kapital .....	13
<i>Rudolf Tippelt/Jutta Reich</i> Weiterbildung in Deutschland: Weiterbildungsinteressen, -verhalten und Milieuentorientierung in einer pluralen Gesellschaft .....	31
<i>Heidrun Herzberg</i> Biographie – Habitus – Lernen: Erörterung eines Zusammenhangs .....	51
<i>Otfried Schaffner</i> Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive .....	67
<i>Wilfried Gieseke</i> Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. Institutionalentwicklung und lebenslanges Lernen .....	91
<i>Dieter Gnahn/Ekkehard Nüssli von Rein</i> Lebenslanges Lernen und Kompetenzmessung .....	117
<i>Henning Salling Olesen</i> Lifelong Learning and Social Skills – a Challenge for Adult Education and Research .....	133
<i>Bettina Dausien</i> Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht .....	151
<i>Miriam Zukas/Janice Malcolm</i> Pedagogie Identities and Lifelong Learning .....	175
Zu den Autorinnen und Autoren .....	189

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-631-55982-6

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2008  
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des  
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages  
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 5 7

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)