

<b>Inhalt</b>	
Horst Siebert	Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung 235
Ortfried Schöffner	Lernen zwischen sozialer Interaktion und dem Bemühen um Sachgerechtigkeit 249
Herbert Gerl	Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung 273
Rainer Brödel	Übertragung und Lernen 287
	Zum Wirkungsnachweis der Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung
Kurt Buchinger	Die psychosoziale Institution aus der Sicht des Team-Supervisors 299
Jörg Fengler	Kriterien zur Beurteilung von Selbsterfahrungsangeboten in der Erwachsenenbildung 313
	<b>Rezensionen</b>
Christel Steinke	MacLeod, Sh.: Hungerm meine einzige Waffe 323
Christof T. Eschenröder	Mertens, W. (Hrsg.): Psychoanalyse. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen 325
Helmut E. Lück	Ulich, D.: Das Gefühl 327

Ortfried Schöffner

## Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung

In diesem Beitrag wird das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Gruppendynamik unter systemtheoretischen Gesichtspunkten betrachtet. Dabei läßt sich Gruppendynamik als Konzeption verstehen, mit der Erwachsenenbildung als soziales Handlungssystem reflexiv wird. Diese Betrachtungsweise umfaßt somit mehr als die Organisation individueller Lernprozesse im Sinne persönlicher Selbstvergewisserung in der Gruppe. Anhand der systemtheoretischen Kategorien „Reflexion“ und „Reflexivität“ wird ein Interpretationsrahmen herausgearbeitet, mit dem sich rückbezogene Lernprozesse auf verschiedenen Systemebenen (Person, Interaktion, Organisation, Gesellschaft) beschreiben und vergleichen lassen. Dabei wird die These vertreten, daß Gruppendynamik in ihren konzeptionellen Prinzipien Ausdruck eines gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses ist, der einen wachsenden Bedarf an „institutionalisierter Dauerreflexion“ von Personen, Gruppen und Organisationen hervorruft, auf den Erwachsenenbildung mit „Lernhilfen“ zu reagieren hat. Eine solche Perspektive hat weitreichende Konsequenzen für das Rollenverständnis von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung, was sich im einzelnen zwar schon ansatzweise abzeichnen beginnt, in der weiteren Entwicklung jedoch zu tiefgreifenden Veränderungen im Bildungsbereich führen kann. Hierbei werden gruppendynamische Kompetenzen notwendigerweise eine Schlüsselqualifikation darstellen.

If the relationship between adult education and group dynamics is examined systematically it can be shown that group dynamics can be understood as a conception which makes adult education as a system of social action reflexive. This means that it should not be viewed merely as the organisation of individual learning processes in groups. In order to overcome this narrow approach the systematic categories „Reflection“ and „Reflexivity“ are developed. These can be used to describe and compare reflexive learning processes on a variety of different levels of the system (individual, interaction, organisation, society as a whole). It is claimed that in its conceptual principles group dynamics is the expression of a differential social process which calls for a growing need for „permanent institutionalized reflection“ by individuals, groups and organisations, to which adult education has to react by the provision of „learning facilities“. This perspective has far-reaching consequences for the way in which those people working in adult education ought to perceive their roles. Such changes can lead to thoroughgoing changes in the educational area, and would mean that competence in group dynamics would represent a very important qualification.

### Klärung der Fragestellung

Die Bedeutung gruppendynamischer Kompetenz für das Aufgabenverständnis von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung beschränkt sich keineswegs nur auf methodische Aspekte des Lehrens und Lernens, sondern berührt einen neuralgischen Punkt im institutionellen Gefüge, nämlich das Spannungsverhältnis zwischen dem Prinzip der Teilnehmerorientierung und der Notwendigkeit zu umfassender Planung und Vorbereitung. Dieses Problematik spitzt sich

besonders zu, wenn Gruppendynamik adaptiert wird, ohne daß dies gleichzeitig mit einem grundsätzlichen Wandel im Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung verbunden ist. Es handelt sich um die Erfahrung, daß auf der konzeptionellen Ebene ständig Teilnehmeraktivität, selbstbestimmtes Lernen und Lebensnähe gefordert werden, daß zugleich aber unentwertet weiterhin das Steuerungspotential der Planenden und Lehrenden diskutiert und verfeinert wird (Tietgens 1983, 8). Geht man nun davon aus, daß dieses Problem nicht auf kurzfristig behebbare Unzulänglichkeiten zurückzuführen ist, sondern ein für die Erwachsenenbildung kennzeichnendes Strukturproblem darstellt, so wird es nötig, sich der Frage auf eine grundsätzliche Weise zu nähern.

Organisiertes Lernen von Erwachsenen kann auf zwei unterschiedliche Erfordernisse komplexer Gesellschaften zurückgeführt werden, die miteinander zusammenhängen, nämlich auf die Intensivierung gesellschaftlicher Reproduktion (1) und Reflexion (2).

1. Zunächst hängt das Aufkommen von institutionalisierter Erwachsenenbildung mit der Erscheinung zusammen, daß sich in modernen Gesellschaften der Zwang zur Erneuerung von Strukturen und Prozessen ständig verstärkt, so daß der Generationenwechsel bereits einen zu langfristigen Rhythmus darstellt, um dem permanenten Neuerungs- und Adaptionsbedarf zu entsprechen. Beschleunigter sozialer Wandel gilt daher als wichtige Bedingung für das Aufkommen von Erwachsenenbildung. Berücksichtigt man nun, daß sich organisiertes Lernen nicht auf die Vermittlung spezifischer Qualifikationen beschränkt, sondern gleichzeitig immer auch psycho-soziales Lernen einschließt, so läßt sich Erwachsenenbildung als *Institutionalisierung von Erwachsenensozialisation* verstehen, die in einem engen Wechselverhältnis zu Erscheinungen sozialen Wandels einer Gesellschaft steht. Dies bedeutet im einzelnen, daß Erwachsenenbildung soziale Mechanismen zu entwickeln hat, um bei erwachsenen Mitgliedern der Gesellschaft neue Verhaltensweisen zu standardisieren, zu legitimieren und Solidarität mit Kollektiven zu fördern (Mader 1975, 63). Weiterbildung hat zwar für den einzelnen die Bedeutung privater Reproduktion – dennoch gilt auch für die Gesellschaft insgesamt, daß sie sich durch institutionalisierte Erwachsenenbildung „weiterbildet“ (Mader 1975, 66).

Dieser Aspekt organisierten Lernens wird hier als *Reproduktionsfunktion* von Erwachsenenbildung bezeichnet. Dabei sollte berücksichtigt werden, daß „Reproduktion nicht eine einfache Wiederholung, sondern ein aktiver – kein einfach rezeptiver – Vorgang ist“ (Mader 1975, 64). Sozialisation – vor allem aber Erwachsenensozialisation – läßt sich nicht hinreichend als Anpassung an repressive Strukturen verstehen, sondern ist aktive Aneignung von sozialer Wirklichkeit und damit gleichzeitig immer auch Veränderung der Gesellschaft, in der sie stattfindet.

2. Wird nun dieser Veränderungsprozeß insgesamt unübersichtlich und widersprüchlich („offene Zukunft“), so entsteht für die Wahrnehmung der Reproduktionsfunktion ein steigender *Orientierungsbedarf*, der nicht aus der Tradition und immer weniger aus dem Wissenschaftssystem 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 Repro-

duktionsprozesse der Erwachsenensozialisation lassen sich noch weniger als in Schule und Ausbildung in standardisierten Lernprozessen institutionalisieren – auch wenn es Versuche in dieser Richtung gibt. Das entscheidende Problem besteht darin, daß kaum noch ein konsensfähiger Qualifikationsbedarf vorausgesetzt werden kann, sondern daß der Lernprozeß zunächst den Lernbedarf zu erarbeiten hat, der schließlich zu befriedigen ist.

Dieser Aspekt organisierten Lernens wird hier als *Reflexionsfunktion* von Erwachsenenbildung bezeichnet, wobei beachtet werden muß, daß mit ihr die Reproduktionsfunktion nicht ersetzt, sondern überhaupt erst ermöglicht wird. Es geht darum, daß gesellschaftliche Reproduktion einer reflexiven Selbststeuerung bedarf, um der zunehmenden Komplexität zu entsprechen.

Die eingangs beschriebene Spannung zwischen externer Planung und dem Prinzip der Teilnehmerorientierung läßt sich nun als Verhältnis zwischen der Reproduktions- und der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung interpretieren, das vor allem dann problematisch wird, wenn eine der beiden Funktionen absolut gesetzt wird. Gleichzeitig ist damit der Ort bestimmt, auf den sich die Rezeption von Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung zu beziehen hat.

Die Bedeutung von Gruppendynamik wird notwendigerweise falsch eingeschätzt, wenn man sie als Realisierungsform der Reproduktionsfunktion betrachtet und danach ihre Wirkung beurteilt. Dies gilt u. a. für ihren kompensatorischen Effekt (Horn 1969, Giere 1970).

Im folgenden soll statt dessen dargestellt werden, daß man der Bedeutung der Gruppendynamik für das Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung nur dann gerecht werden kann, wenn man sie als Ausdruck einer sich allmählich herausbildenden gesellschaftlichen Reflexionsfunktion versteht.

Gruppendynamik ermöglicht dabei ein Rekurrenieren auf die jeweiligen Voraussetzungen einer Lerngruppe durch Selbst-Thematisierung der Gruppenidentität, der Situation, der Identität einzelner Personen oder durch die Thematisierung von anderen Bedingungsfaktoren des pädagogischen Feldes, die aus der Perspektive der Beteiligten bedeutsam sind.

Wesentlich ist hierbei die Unterscheidung zwischen dem *Lerngegenstand* („Lehrstoff“), der ein Element des pädagogischen Feldes u. a. ist, und dem jeweiligen *Fokus*, d. h. dem „Spannungsträger“ des Lernens. Damit wird es möglich, auch das *Verhältnis* zwischen verschiedenen Elementen des pädagogischen Feldes als Lernzielebene zu benennen und vom Lerngegenstand i. S. von „Inhalten“ zu unterscheiden.

Gleichzeitig wird über Gruppendynamik auch die Entwicklung und Einübung von *Verfahren der Verfahrensteuerung* in Lerngruppen und zwischen Institutionen und Adressatengruppen möglich. Beispielsweise über Metakommunikation und Rückkoppelungsmechanismen, wie sie bereits im „Feedback-Kontrollsystem“ (Sbandi 1973) oder in Arbeitsweisen des Projektlernens (Frey 1982) vorliegen. Abgesehen von dem Rationalisierungseffekt der Selbststeuerung ist dabei von großer Bedeutung, daß mit dem Aufbau und Einüben reflexiver Mechanismen über individuelles Lernen hinaus gleichzeitig auch ein *Lernen auf der Ebene von Gruppenstrukturen* erzielt wird. Dies gilt insbesondere für reale Gruppen wie Familien, Teams oder Freizeitgruppen. Die Aufgabe des Leiters bezieht sich primär auf „kollektive Lernprozesse“, d. h. der „Adressat“ ist die Gruppe

(z. B. als Interaktionssystem) und nicht der einzelne Teilnehmer. Dieser Unterschied wird in der Erwachsenenbildung bisher noch nicht hinreichend berücksichtigt.

Im folgenden wird Gruppendynamik daher in den größeren Zusammenhang der sich gegenwärtig herausbildenden Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung gestellt, um dadurch ihren spezifischen Stellenwert für die Didaktik der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dabei wird ein soziologischer Zugang gewählt, um deutlich machen zu können, daß eine individuenzentrierte Betrachtungsweise reflexiven Lernens blind bleiben muß gegenüber den verschiedenen Formen kollektiver Lernprozesse, die für Erwachsenenbildung von wachsender Bedeutung sind und deren Negierung verhindert, daß die besondere Bedeutung der Gruppendynamik für die Erwachsenenbildung hinreichend berücksichtigt wird. Dies legt einen systemtheoretischen Zugang nahe.

Die weiteren Darstellungen gliedern sich in folgende Schwerpunkte:

- Erstens wird der Reflexionsbegriff geklärt,
- zweitens wird Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft charakterisiert,
- drittens wird die Entwicklung reflexiver Mechanismen innerhalb der Erwachsenenbildung beschrieben und dabei die Bedeutung von Gruppendynamik diskutiert,
- viertens wird gezeigt, welche Konsequenzen eine solche Entwicklung für das *Aufgabenverständnis und das Rollenprofil* von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung hat.

## I. Reflexion und Reflexivität

Als Bezugsrahmen für die folgenden Überlegungen wurde die funktional-strukturelle Systemtheorie gewählt, weil in diesem Erklärungszusammenhang reflexive Prozesse nicht auf subjektives „Bewußtsein“ beschränkt bleiben, sondern weil dabei auch interaktionale, gruppendynamische, institutionelle und gesamtgesellschaftliche Strukturen in die Überlegungen einbezogen werden können. Dadurch, daß z. B. auch Interaktionsstrukturen oder Mentalitätsstrukturen berücksichtigt werden, lassen sich die gegenwärtigen Entwicklungen in der Didaktik der Erwachsenenbildung als ein Reflexivwerden sozialer Strukturen interpretieren.

Soziale Prozesse und Strukturen werden dadurch reflexiv, daß sie auf sich selbst angewendet werden.

„Solche Reflexivität ist eine am Objekt durchaus vertraute Erscheinung: Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch . . . Wir planen das Planen und erforschen die Forschung. Unsere Bürokraten entscheiden, ob, wann und wie sie entscheiden wollen.“ (Luhmann 1970, 93)

N. Luhmann unterscheidet zwischen zwei Formen von Rückbezüglichkeit entsprechend ihrer Zielrichtung, nämlich Reflexion und Reflexivität.

- *Reflexion* bedeutet Selbst-Thematisierung. Dies ist nicht nur auf der Ebene psychischer, sondern auch auf der Ebene sozialer Systeme denkbar, wobei

sich die Selbst-Thematisierung sozialer Systeme nicht auf die psychischer Systeme zurückführen läßt (Luhmann 1975, 73). Selbst-Thematisierung bedeutet, daß das übergreifende Gesamtsystem für seine Subsysteme „bewußtseinsfähig“ — in sozialen Subsystemen kommunikationsfähig — und als Variante verschieden denkbarer Möglichkeiten erkennbar („kontingent“) wird. Die Kategorie der Reflexion bezeichnet somit einen Prozeß, mit dem ein System ein Verhältnis zu sich selbst herstellt. „Durch Selbst-Thematisierung wird ermöglicht, daß die Einheit des Systems für Teile des Systems — seien es Teilsysteme, Teilprozesse, gelegentliche Akte — zugänglich wird. Reflexion ist insofern eine Form von Partizipation. Ein Teil kann das Ganze zwar nicht *sein*, kann es aber *thematisieren*, indem er es sinnhaft identifiziert und auf eine ausgegrenzte Umwelt bezieht“ (Luhmann 1975, 73). Insofern stellt Reflexion den Rekurs auf die *Identität* eines Systems innerhalb eines Horizonts anderer Möglichkeiten dar.

— *Reflexivität* als die Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst bzw. auf einen Prozeß gleicher Art (z. B. Denken des Denkens) stellt einen Rekurs auf die Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit dar und bietet dadurch eine Komplexitätsreduzierende Vorselektion von bislang unüberschaubaren Möglichkeiten (Beispiel: Erlernen von spezifischen Lernverfahren, um eine Lernaufgabe angemessen verstehen und bewältigen zu können). Reflexivität beruht somit darauf, daß komplexe Prozesse durch *hinterineinandergeschaltete* Selektionsvorgänge ihre eigenen Voraussetzungen steuern, z. B. wenn Entscheidungsvorgänge zeitlich ausdifferenziert und in Kommunikation herausverlagert werden, so daß dadurch schrittweise Entscheidungen über Entscheidungsverläufe und über Entscheidungskriterien getroffen werden können.

Reflexion bedeutet daher die *Tätigkeit* der Selbstvergewisserung von Personen, Gruppen und Organisationen. Reflexivität hingegen bezeichnet die *Eigenschaft* von sozialen Prozessen. Beides sind außerordentlich voraussetzungsvolle Formen der Problemlösung. Sie treten erst in einem spezifischen Stadium der Systementwicklung auf. So sind sie z. B. erst bei einem hohen Grad an *Komplexivität* zu erwarten, an dem der *Zeitaufwand*, den ein Rekurs auf die Bedingungen der eigenen Möglichkeiten verlangt, durch seine Reduktion lohnenswert wird. Dies bedeutet aber auch, daß diese Zeit (z. B. im Sinne einer Entwicklungs- und Aufbauzeit oder in Formen umweltkontrollierter Reaktionszeit) überhaupt verfügbar ist. Hinzu kommt, daß komplexe Bedingungen bereits in ihren Differenzierungen selektiv wahrnehmbar und in einzelnen Elementen identifizierbar sein müssen, damit auf sie überhaupt ein Rückbezug hergestellt werden kann. Schließlich setzen reflexive Mechanismen in verschiedenen Funktionsbereichen einander wechselseitig voraus. Dies bedeutet, daß mit wachsenden Kombinationsmöglichkeiten auch die Wahrscheinlichkeit der Herausbildung reflexiver Mechanismen steigt.

Reflexion und Reflexivität sind für Erwachsenenbildung in doppelter Hinsicht von kennzeichnender Bedeutung:

- *Extern*, d. h. im Verhältnis zu relevanten Umweltbereichen, vor allem aber zur Gesellschaft insgesamt, läßt sich das Teilsystem Erwachsenenbildung in bezug auf seine Funktion als „reflexiver Mechanismus“ interpretieren.
- *Intern* führt die Notwendigkeit, für immer mehr gesellschaftliche Relevanzbereiche besondere Lernformen entwickeln und organisieren zu müssen, zu Pro-

zessen der Binnendifferenzierung und schließlich bei steigender interner Komplexität zur Ausbildung reflexiver Mechanismen in Lernorganisationen und innerhalb von Lehr-/Lernprozessen.

Beide Entwicklungen stellen interdependente Prozesse einer „Koevolution“ von Makro- und Mikrodynamik (Jantsch 1982) dar und bieten einander wechselseitige Voraussetzungen für einen gemeinsamen Differenzierungsprozess. Reflexive Kompetenz in der Erwachsenenbildung ist somit zugleich Ausdruck *und* Voraussetzung einer übergreifenden Entwicklung zu neuen Formen gesellschaftlichen Bewußtseins (Jantsch 1982, 35; Vester 1980; Capra 1983).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bedeutung hierbei die Arbeitsperspektive und die Arbeitsformen der Gruppendynamik erhalten, d. h. welche gesellschaftlichen Funktionen über gruppendynamische Kompetenz im „System Erwachsenenbildung“ operationalisiert werden können, und wie sich das im Aufgabenverständnis der Mitarbeiter ausdrückt.

## II. Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft

Fragt man nach der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenbildung, so richtet sich das Interesse zunächst weniger auf *verschiedene Institutionenformen* und *die* mit ihnen verbundenen programmatischen Ansprüche und Begründungen, sondern auf den gesellschaftlichen Bedarf an einem derartig spezifizierten Subsystem, wie es sich insgesamt in Form der Erwachsenenbildung herausgebildet hat. Lühr und Schuller (1977) stellen in diesem Zusammenhang überzeugend die legitimatorische Funktion heraus, d. h. die Deckung von steigendem Legitimationsbedarf, wobei Erwachsenenbildung vor allem über *gesellschaftliche Sinndeutung* eine systemintegrierende Wirkung erzielt. Das Aufkommen einer organisierten Weiterbildung Erwachsener kann insgesamt als Indikator für eine bestimmte Entwicklungsstufe im Zuge eines langfristigen gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses begriffen werden und kennzeichnet dabei den Zeitpunkt, an dem sich verschärfende Identitätsprobleme und Integrationsanforderungen in darauf spezialisierten Institutionen bearbeitet werden müssen. „Ist diese Situation eingetreten, so ergeben sich Konflikte, bei denen es nicht mehr allein um die Möglichkeit zur Identität schlechthin geht, sondern ebenso auch um die Bedingungen dieser Möglichkeit“ (Senzky 1977, 40). Mit organisiertem Lernen von Erwachsenen wird über die Institutionalisierung gesellschaftlicher *Reflexion* und der *Reflexivität* sozialer Lernprozesse eine „neue Qualität gesellschaftlicher Entwicklung“ (Weingart 1975, 37) erreicht.

Unter gesellschaftlicher *Reflexion* ist hierbei zu verstehen, daß über Erwachsenenbildung das Gesellschaftssystem von unterschiedlichen Subsystemen her perspektivisch thematisierbar wird und darüber hinaus auch diese spezifische Perspektivität selbst wiederum thematisierbar und rational bearbeitbar wird. Reflexion auf die Identität der Gesamtgesellschaft erfüllt Erwachsenenbildung durch die *Übersetzung* gesellschaftlicher Probleme in individuelle (bzw. gruppen-spezifische) und durch den *Rückbezug* subjektiver Erfahrungen auf einen übergeordneten sozialen Bedingungsrahmen. Erwachsenenbildung thematisiert somit

die dialektische Spannung zwischen dem „gesellschaftlichen Leiden und dem Leiden an der Gesellschaft“ (Dreitzel 1968) in seinen zahllosen Erscheinungsformen. Selbst-Thematisierung der Gesellschaft durch Erwachsenenbildung besteht somit immer dann, wenn Probleme gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsverläufe z. B. als Frage nach dem Verhältnis zwischen „Teil“ und „Ganzen“ oder in der Suche nach übergreifenden Sinnzusammenhängen begrifflich faßbar und kommunikativ als *Unterscheidung zwischen „Wissen“ und „Nicht-Wissen“* in Form von Lernprozessen organisiert werden können. Derartige Prozesse der Selbstklärung und der Orientierung beziehen sich nicht nur auf Probleme von Individuen, sondern auch auf den Selbstdeutungsbedarf sozialer Einheiten, wie Familie, informelle Gruppen, Organisationen, Lebensbereiche oder Funktionsbereiche. Keine größere Institution scheint mittlerweile ohne eine auf ihr besonderes Identitätsproblem zugeschnittene Erwachsenenbildung auszukommen. Dies gilt besonders für die betriebliche Weiterbildung (Schmitz 1978; Engel 1981). Entscheidend ist nun in diesem Zusammenhang, daß eine andauernde Reflexion auf Erscheinungen und Folgekosten gesellschaftlicher Differenzierung durch organisiertes Lernen eben diese Differenzierungen zugleich bestätigt und verstärkt, was schließlich zu einer chronischen Relativierung führt, bei der keine Position mehr ohne ständige Reflexionsleistung aufrechtzuhalten ist. Reflexion wirkt – wenn sie erst einmal eingesetzt hat – somit als „autokatalytischer Mechanismus“ (Jantsch 1982, 400), d. h. Reflexion schafft die Bedingungen, die wiederum Reflexion erfordern.

Wenn Berger und Luckmann aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus feststellen, daß Gesellschaft als solche nur bestehen kann, „weil die Auffassungen von den wichtigsten Situationen bei fast allen Leuten nahezu übereinstimmen“ (Berger, Luckmann 1970), so wird die Integrationsleistung von organisierter Dauerreflexion in dem Maße unverzichtbar, wie diese bisher gegebene Übereinstimmung zunehmend gefährdet erscheint. Nun wird es notwendig, den gesellschaftlichen Mindestkonsens über das, was als soziale Realität zu gelten hat, über organisierte Verständigungsprozesse aufrechtzuerhalten. Dies setzt das Erlernen von neuen Formen der Verständigung voraus, nämlich die Abklärung unterschiedlicher Deutungsmuster von Realität und konträrer Situationsdefinitionen. Für diesen Bedarf an reflexiver Kompetenz bietet Gruppendynamik eine Konzeption zur Einübung von „Perspektivenübernahme“ (Gehlen 1982) und zur Situationsanalyse, d. h. zu Fähigkeiten, die im Begriff sind, zu einer gesellschaftlichen „Schlüsselqualifikation“ zu werden.

In diesem Zusammenhang ist von hohem Interesse, daß das „Lernstatt-Konzept“ bei BMW aufgrund erheblicher betrieblicher *Integrationsstörungen* entwickelt wurde, die durch den steigenden Anteil ausländischer Arbeitskräfte entstanden waren.

„Die Lernstatt löste dieses Problem, an dem Volkshochschule und Sprachlabor schon gescheitert waren, indem sie es erstmals in den Rahmen einer umfassenden *sozialpsychologischen Integration* der „Gastarbeiter“ stellte. Sie vermittelte Sprache nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel der Erfahrungserweiterung und der alltäglichen Realitätsbewältigung.“ (Broschüre BMW Lernstatt 1983, 9)

Seit einiger Zeit verstärkt sich der Bedarf an „institutionalisierter Dauerreflexion“ (Schelsky 1957) in so auffälliger Weise und erreicht so unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft, daß man bereits von einer „*Demokratisierung der Reflexion*“ des Menschen auf sich selbst“ (Tietgens 1981a, 110) spricht. Die in

der letzten Zeit „vollzogene Demokratisierung der Beschäftigung des Menschen mit sich selbst hat Verunsicherungen mit sich gebracht, deren Verarbeitung zu einer kaum erkannten und schwer löslichen Aufgabe der Erwachsenenbildung geworden ist (Tietgens 1981 b, 3).

In diesem Zusammenhang erhält organisiertes Lernen eine grundsätzlich neue Dimension. Lernen zielt in diesem Verständnis nicht mehr primär darauf, einem bestimmten Qualifikationsbedarf nachzukommen, sondern bezieht sich auf die Klärung eben dieser Qualifikationsanforderungen, was in der Didaktik dynamische Konzepte der Programmplanung zur Folge hat (z. B. zirkuläre Planungsmodelle).

„Verallgemeinert führt dies zu dem Bewußtsein, demzufolge die strukturellen Bedingungen und Veränderungen generell als erkennbar und verstehbar begriffen werden und daß es als möglich gilt, ihnen durch die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht zu werden bzw. sie selbst zu steuern. Diese Bewußtseinsänderung ist selbst ein Ergebnis der Aufklärung durch Wissenschaft und Moment der Reflexivität.“ (Weingart 1975, 51)

Damit wird die bisherige enge Bindung des Lernens an extern vorgegebene Anforderungen, Inhalte und Lernverfahren fragwürdig, d. h. die bisher gültigen Wissensbestände, wie sie von den einzelnen Fächern und Wissenschaftsdisziplinen produziert wurden, müssen *beim Lernen* erst noch auf ihre Eignung für spezifische „Lebenswelten“ überprüft werden. Reflexion auf die Voraussetzungen von Personen, Zielgruppen oder gesellschaftlichen Institutionen verlangt somit eine Öffnung auf den „allgemeinen Wissensvorrat der Gesellschaft“.

So hat der Lehrende nicht primär für die Vermittlung geeigneter Inhalte zu sorgen oder vorher festgelegte Lernergebnisse zu garantieren (BMW Lernstatt 1983, 6), sondern seine Aufgabe ist es vor allem, eine Gruppe in ihrem alltäglichen Lebenszusammenhang dabei zu unterstützen, sich über mögliche Veränderungsziele klar zu werden und diese in operationalisierbare Lernziele zu übersetzen. Dies setzt in der Regel eine soziale Intervention in ein Praxisfeld oder einen Lebensbereich voraus, mit der ein Prozeß der „kognitiven Umstrukturierung“ (Ulrich 1983) bei der Beschreibung der eigenen Problemlage eingeleitet werden kann. Dabei handelt es sich um „redefine-redesign“-Prozesse (Ulrich 1983) von sozialen Deutungsmustern (z. B. „Kontrollbewußtsein“) in realen Gruppen. Hierzu liegen bereits Erfahrungen aus der Zielgruppenarbeit (Schuchardt 1980; Schiersmann, Thiel 1981), aus lebenssituationsbezogener Erwachsenenbildung (z. B. der Weg aus dem „Scheidungsschock“), vor allem jedoch aus tätigkeitfeldbezogener beruflicher Weiterbildung vor. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf Konzeptionen wie das „Lernstatt-Konzept“ (Cloyd u. a. 1974; BMW Lernstatt 1983; Riegger 1983) oder auf Berichte im Themenheft „Präventive Intervention im Betrieb“ (psychosozial 20, 1983).

Als *gesamtgesehliche Funktion* bewirkt Reflexion weitreichende Veränderungen im Selbstverständnis von Lehren und Lernen und in Strukturen und Prozessen der Weiterbildung. Es wird in Zukunft vor allem darum gehen, für immer neue Lebensbereiche, Personengruppen und Organisationen spezialisierte Lernprozesse zu konzipieren und anzuleiten, mit denen die Betroffenen die problematisch gewordenen Bedingungen des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Handelns erkennen und beeinflussen können. In diesem Zusammenhang hat angewandte Gruppendynamik eine doppelte Bedeutung. Einerseits stellt sie

die erste Konzeption dar, mit der reflexive Lernprozesse organisiert und der Selbststeuerungscharakter überindividueller Systeme bewußtseinsfähig wurde (z. B. Prozeßanalyse). Die Entdeckung dieser neuen Dimension kollektiven Lernens steht in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung noch aus – insofern hat diese Impulswirkung der Gruppendynamik noch heute ihre Bedeutung. Andererseits beziehen sich gruppendynamische Lernprozesse auf einen Bedingungsrahmen, der eine Zwischenebene zwischen subjektivem Erleben und anonymen sozialen Großstrukturen darstellt und der sich daher außerordentlich für soziale Intervention eignet.

Neben gesellschaftlicher Selbst-Thematizierung (Reflexion) drückt sich die reflexive Funktion von Erwachsenenbildung auch in Formen der *Reflexivität* aus, d. h. in einer *Rückbezüglichkeit von Prozessen* auf ihre eigenen Elemente. Erwachsenenbildung ermöglicht Reflexivität von gesellschaftlichen Prozessen vor allem über ihre Spezialisierung auf die Organisation von solchen Lernprozessen, die bislang noch undifferenzierte Bestandteile des Alltags waren. Erwachsenenbildung wird erst dann als funktional spezifizierte gesellschaftliche Leistung erkennbar, wenn man berücksichtigt, daß das Lernen von Erwachsenen selbst nichts Neuartiges darstellt und in jeder Gesellschaft stattfindet. Neu ist hingegen, daß auch für Erwachsene Lernen als funktionaler Sonderbereich ausdifferenziert und dadurch rationaler Steuerung zugänglich wird. Es geht somit nicht um die grundsätzliche Erfahrung, daß „Lernen niemals endet“, sondern darum, daß der bisher noch geringe Anteil, den *organisiertes Lernen* innerhalb der Erwachsenensozialisation einnahm, seit einem Jahrhundert zunehmend sich selbst verstärkend – wenn auch ungleichmäßig verteilt – anwächst (Weingart 1975, 43). Der steigende Orientierungsbedarf ist ein deutliches Anzeichen, daß Prozesse elementaren Lernens (i. S. von ungeplantem Wandel von Personen, Gruppen und Institutionen) in immer mehr Bereichen nicht mehr der aktuellen Problemlage und damit den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden können. Erforderlich wird daher Beschleunigung und Rationalisierung von Prozessen des Verlernens, Umdenkens und Neulernens innerhalb aller beteiligten Generationen, wobei sich diese Prozesse allerdings je nach Zugehörigkeit zu einer spezifischen Altersgruppe in der entsprechenden „sozialen Lagerung“ (Mannheim 1970, 522 ff.) außerordentlich verschieden darstellen. Dies verlangt einen sich selbst vergewissernden Rekurs auf die jeweils gegebenen Voraussetzungen des Lernens der betroffenen Gruppierungen, d. h. reflexive Prozesse zur Klärung und Verbesserung der Lernvoraussetzungen (Lernen des Lernens) sowie der Lernkonzeptionen (Lernen des Lehrens).

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß der gesellschaftliche Differenzierungsprozeß überall dort, wo bisher selbstverständliches Wissen (Alltagswissen) problematisch wird, neue *Wissensstrukturen* hervorbringt und dabei *elementares Erfahrungswissen*, das aus „natürlichen“ Handlungsvollzügen gewonnen wurde, defizitär werden läßt. Mit dieser Unterscheidung ist folgendes gemeint:

– „Elementares Lernen vollzieht sich unabsichtlich-bellüßig aufgrund von Erfahrungen bei einem Verhalten, das andere Ziele verfolgt. Das Gelernte erscheint dann als eigene oder als zugetragene Erfahrung anderer . . . . Es läßt Ausnahmen und Durchkreuzungen zu und macht sich dadurch in hohem Maß gegen Widerlegung und Enttäuschung immun. Erfahrungswissen ist daher traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die

etwa auftretende Änderungsanlässe so lange wie möglich ignorieren, und umgibt sich mit einem Hüfigerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungserklärungen und -zurechnungen.“ (Luhmann 1970, 94)

„Die Ausdifferenzierung der Lernvorgänge zu einem zielbewußt betriebenen Erwerb von Kenntnissen ändert den Wissensstil tiefgreifend, denn sie legt es nahe, den Lernprozeß als solchen zu organisieren und zu rationalisieren. Das führt zur Ausbildung von Merkgeln, Begriffen und Begriffssystemen, die nicht nur der Erlebnisverarbeitung, sondern auch dem Lernen und Behalten dienen...“ „Wer zu lernen gelernt hat, kann auch umlernen. Das nach Regeln des Lernens Gelernte gehört nicht im gleichen Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung. Es kann daher leichter abgestoßen werden, und eine Kritik durch andere trifft nicht so persönlich wie die Widerlegung eines Wissens, das als eigene Erfahrung dargestellt wurde.“ (Luhmann 1970, 94 f)

Nun sollte die Unterscheidung zwischen elementarem und intentional betriebenen Lernen nicht auf den Gegensatz zwischen „Wissenshaft“ und „Alltag“ verschoben werden. Vielmehr wird gegenwärtig erkennbar (z. B. über Wissenssoziologie und Wissenssoziologie), daß auch berufliche Sozialisation (sogar im Wissenschaftssystem) auf elementare Lernprozesse nicht verzichten kann, während gleichzeitig das tägliche Leben in weiten Bereichen in immer höherem Maße von intentionalen Lernprozessen rational strukturiert wird und damit reflexiv wird. Kennzeichnend für die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung scheint vielmehr das *Vordringen systematischer Wissensformen* in immer neue Lebensbereiche zu sein, ohne daß sich dies noch als „Wissenschaftsorientierung“ im herkömmlichen Sinne beschreiben ließe. Es geht nicht nur um eine *intellektuelle* Rekonstruktion der je besonderen Wirklichkeit, sondern um ein systematisches „Lernen an Erfahrungen“, das auch „irrationale“ Anteile als bedeutungsvoll und situationsgemäß mit einbezieht, so daß alle Erfahrungsbereiche der Lebensführung für systematisches Lernen erschlossen werden können. (Beispiele in bezug auf das Verhältnis von objektiver Kontrolle und Kontrollbewußtsein bei Hohner, Hoff 1983 sowie bei Orendi, Papst 1983.)

Damit wird der Geltungsbereich organisierten Lernens prinzipiell grenzenlos, ebenso wie der Umfang möglichen Wissens, das gelernt werden kann, sich nicht mehr auf einen Lehrkanon besonders gebilligten Wissens begrenzt. Das hat jedoch einschneidende Konsequenzen für die Struktur von Lernprozessen und das Rollenverständnis von Lehrenden. Es läßt sich auf die Frage zuspitzen, wie der Expertenstatus des Lehrenden begründet wird, wenn er seine Kompetenz weder aus einem Inhaltsbereich (Fach) noch aus übereinstimmender Praxiserfahrung herleiten kann.

Reflexivität als gesellschaftliche Funktion drückt sich daher darin aus, daß Erwachsenenbildung ihre bislang dominierende *Reproduktionsfunktion* erst auf der Grundlage eines Geflechts vorgeschalteter Lernprozesse wahrnehmen kann, mit denen zunächst die Voraussetzungen für organisiertes Lernen geschaffen werden. Dieses reflexive Vorgehen hat den entscheidenden Vorteil, daß sich Erwachsenenbildung nun auf Ziele und Inhalte beziehen läßt, die extern über didaktische Planung nicht antizipierbar waren. Die institutionelle Leistung von Erwachsenenbildung besteht in diesem Zusammenhang darin, überall dort herkömmliche Formen elementaren Erfahrungslernens in organisierte Lernprozesse umzuformen, wo sie in traditionellen Fixierungen defizitär geworden sind. Eine solche Aufgabe bleibt noch relativ überschaubar, solange sich die Umwandlung von Lernprozessen auf Inhaltsbereiche beschränkt, die aus Schule und Fachaus-

bildung bereits aufbereitet vorliegen (z. B. Sprachunterricht). Das überwältigende Ausmaß der Aufgabe wird jedoch dort in vollem Umfang erkennbar, wo traditionelle Lehrinhalte als „Wissen“ sozial irrelevant sind oder wo überhaupt erst einmal erarbeitet werden muß, worauf sich die Lernprozesse im einzelnen zu beziehen haben (z. B. lebenssituationsbezogenes Lernen wie „Übergang ins Rentenalter“). Die komplexe Problematik, die sich hierbei stellt und die in ihren Konsequenzen bisher kaum übersehen werden kann, bildet gegenwärtig den Kern erwachsenendidaktischer Konzeptionsdebatten (Teilnehmerorientierung, Zielgruppenarbeit, Lebensweltbezug, Erfahrungslernen). Erschwerend kommt hierbei hinzu, daß sich derartige Lernprozesse nur dann sinnvoll von Therapiekonzepten und sozialpädagogischen Interventionsformen abgrenzen bzw. sich ihnen ergänzend zuordnen lassen, wenn genauer bestimmbar ist, was eigentlich das Spezifikum dieser Lernprozesse ausmacht. In diesem Zusammenhang erhält die Alltagsforschung, vor allem in ihrer wissenssoziologischen Richtung, den Charakter von Grundlagenforschung.

Wenn man Gruppendynamik als „methodische Anleitung zur Überprüfung von Erfahrungszusammenhängen in sozialen Situationen“ (Dorst 1981, 49) definiert, so erhält Erwachsenenbildung in einem erweiterten Aufgabenverständnis die Funktion einer *propädeutischen Einübung* in Möglichkeiten reflexiven Lernens, mit der die Voraussetzungen weitergehender Lernprozesse geschaffen werden. Auf ein ähnliches Verständnis von Erwachsenenbildung zielt die gegenwärtige Diskussion zur Beratungsfunktion von Erwachsenenbildung oder zur Charakterisierung von Erwachsenenbildung als „Bildungshilfe“ (Siebert 1983). Es geht letzten Endes darum, daß die Klärung, was für die jeweiligen Personen, Gruppen und für institutionalisierte Lebensbereiche eigentlich „angemessenes Lernen“ bedeutet, nicht „von außen“, d. h. pädagogisch intentional möglich ist. Für eine gemeinsame Klärung müssen statt dessen wiederum Lernprozesse „vorgeschaltet“ und „zweischengeschaltet“ werden, d. h. derartige komplexe Lernprozesse werden langfristig gegliedert und in einer Art Relaischaltung einer selbstreflexiven Steuerung unterworfen.

Erwachsenenbildung stellt somit einen institutionalisierten Funktionsbereich dar, in dem gesellschaftliche Lernprozesse, die bislang „blind“, d. h. unabsichtlich-beiläufig verlaufen, einem übergeordneten Lernen zugänglich gemacht werden. Um diese Funktion wahrnehmen zu können, ist es jedoch notwendig, daß sich Erwachsenenbildung nicht auf traditionelle Formen des Lehrens und Lernens beschränkt, sondern in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen „Lebenswelten“ und mit „Beständen gesellschaftlichen Erfahrungswissens“ neue Organisations- und Arbeitsformen ausdifferenziert.

Die herkömmliche Erwachsenenbildung scheint von dieser Entwicklung allerdings überrollt zu werden (Weingart 1975, 36) und reagiert – ähnlich wie einst die Kirche – auf ihren gesellschaftlichen Funktionswechsel mit taktischen Anpassungsstrategien (Schelsky 1957, 172). Dennoch ist Erwachsenenbildung als gesellschaftliches Funktionssystem nicht mit den bisher vorherrschenden Institutionen gleichzusetzen. Wenn tatsächlich – wie hier thesenhaft begründet wurde – „Institutionalisierung von Dauerreflexion eine Grundfrage der modernen Sozialstruktur“ darstellt (Schelsky 1957, 165), so werden sich in noch stärkerem Maße neue Strukturen von Erwachsenenbildung herausbilden, die

dieser Funktion entsprechen. Ansätze hierzu sind allenthalben zu erkennen. Es wird dabei vor allem um das Problem gehen, wie das ungeheure Ausmaß an Komplexität institutionell bewältigt werden kann, mit dem es die Organisation von Weiterbildung zu tun bekommt, wenn sie grundsätzlich für jeden Bedarf an systematischem Lernen in allen Lebensbereichen zuständig wird. Es liegt dabei auf der Hand, daß die sich abzeichnende Funktionsveränderung von Erwachsenenbildung nur dann in institutionalisierte Strukturen und Prozesse überführt werden kann, wenn sich auch *innerhalb* des Systems reflexive Mechanismen entwickeln lassen, mit denen die Komplexität, die durch die Ausweitung der systemrelevanten Umwelt entstanden ist, sinnvoll in das System „hineingenommen“ und dort fallweise „abgearbeitet“ werden kann. Dies weist darauf hin, daß Erwachsenenbildung seit geraumer Zeit unter steigendem Differenzierungsdruck steht, und zwar sowohl „makrodidaktisch“ d.h. in bezug auf Struktur und Prozesse der *Programmplanung*, als auch „mikrodidaktisch“, d.h. in bezug auf die Gestaltung und Steuerung von *Lernsituationen* innerhalb einer *Weiterbildungsveranstaltung*.

Für beide Problembereiche gehen von der Gruppendynamik Impulse und Lösungsansätze aus, die auf eine Neudefinition der Problematik hinauslaufen und damit eine grundsätzliche Umorientierung im Selbstverständnis und im Rollenprofil der Mitarbeiter bedeuten können. Kurz gesagt handelt es sich um ein verändertes Verständnis beim Planen von Lernprozessen und eine neuartige Auffassung von der Rolle des Lehrenden.

### III. Zur Entwicklung reflexiver Mechanismen in der Erwachsenenbildung

Für die weitere Argumentation ist es sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen zwei Typen von Systembeziehungen vorzunehmen, nämlich

1. die Beziehung zum Gesamtsystem, dem das Teilsystem angehört (Funktion)
2. die Beziehung zu anderen Systemen einer systemspezifischen Umwelt (Leistung)

Der erste Beziehungstypus „Funktion“ war das Thema der vorangegangenen Überlegungen, während sich nun die Darstellung den Problemen und Lösungsansätzen zuwendet, die bei der Umsetzung der gesellschaftlichen Funktion in systemspezifische Leistungen auftreten.

Erwachsenenbildung wurde im vorangegangenen Abschnitt als ein gesellschaftliches Teilsystem charakterisiert, das sich auf die Wahrnehmung einer Funktion spezialisiert hat, die im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung zunehmend problematischer geworden ist und daher besonderer „Rationalisierung“ bedarf, nämlich auf die Systemintegration durch gesamtgesellschaftliche Reflexion und Institutionalisierung reflexiver Prozesse als Lernprozesse (Reflexivität). Da sich die Gesellschaft als Gesamtsystem bei funktionaler Differenzierung nur noch als Umwelt ihrer Teilsysteme integrieren läßt, hängt die Integrationswirkung von Erwachsenenbildung von der Kapazität ab, mit der sie die gesellschaftliche

Komplexität zu berücksichtigen vermag – in einem Bild aus der Optik ausgedrückt: von der „Tiefenschärfe“ ihres Fokus und dem „Auflösungsvermögen“ ihres Rasters.

Nun stellt sich die Frage, wie sich die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung in ihrem Leistungsaspekt auszudrücken vermag und welche Probleme dabei auftreten. Hierbei ist von Bedeutung, daß Leistungen, die an andere gesellschaftliche Teilsysteme und an „personale Systeme“ adressiert sind, nicht mit der gesellschaftlichen Funktion kongruent zu sein brauchen, sondern daß sie eine besondere Übersetzung benötigen, um den besonderen Voraussetzungen der anderen Teilsysteme zu entsprechen. Definitionsgemäß kann man im systemtheoretischen Verständnis nur dann von *Leistung* sprechen, wenn sie auch von anderen Systemen aufgenommen und verarbeitet wird. „Das setzt Übereinstimmung mit den normativen Strukturen und Kapazitäten des aufnehmenden Systems voraus oder die Fähigkeit, diese Aufnahmebedingungen im anderen System zu ändern“ (Luhmann 1982, 58).

Mit dieser generellen Beschreibung ist die besondere Leistungsproblematik von Erwachsenenbildung getroffen, nämlich das, was in der Didaktik als *Problemen der Passung* (Tietgens, Weinberg 1981, 34) *zwischen organisierten Lehrangeboten und möglichen Lerninteressenten* (Adressaten) diskutiert wird und was zu immer neuen konzeptionellen Überlegungen führt (Mader, Weymann 1979; Schöffner 1981).

Die Passungsproblematik stellt sich in der Erwachsenenbildung gleichzeitig auf unterschiedlichen Systemebenen, nämlich bei bildungspolitischen Entscheidungen, in den Institutionalformen, bei der Programmplanung, bei der Veranstaltungsvorbereitung, vor allem aber in der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation in den Lerngruppen. Kennzeichnend ist hierbei ein Ausmaß an „Faktoren-Komplexion“ (Winnefeld 1967, 34), das jedes lineare Steuerungsverfahren wirkungslos macht. Hinzu kommt, daß die Ausweitung der Zuständigkeit von Erwachsenenbildung auf alltagsbezogene Lernprozesse auch eine einseitige Orientierung am Expertenstatus (Wissen, Ausbildung) des Lehrenden zunehmend problematischer erscheinen läßt. Die Passungsproblematik wird dadurch von beiden Seiten her verschärft, und durch den wachsenden Umfang der zu berücksichtigenden Faktoren wird die begrenzte Verarbeitungskapazität des Systems bei weitem überfordert. Dies sind Bedingungen, die in der Weiterbildungspraxis zu Orientierungsverlust und Funktionsstörungen führen und die meist mit einer unzureichenden Institutionalisation der Erwachsenenbildung erklärt werden.

Andererseits geht aus der Funktionsbeschreibung von Erwachsenenbildung als reflexivem Mechanismus der Gesellschaft hervor, daß es sich bei dem Passungsproblem nicht um eine entwicklungsbedingte und damit behebbare Struktur- oder Funktionschwäche der bisherigen Institutionalformen handelt, sondern vielmehr um ein *konstitutives Merkmal*. Das jeweils feststellbare Passungsproblem läßt sich in einem größeren Zusammenhang als *Operationalisierung der Reflexionsfunktion* von Erwachsenenbildung interpretieren. Es stellt sich daher nicht die Frage, wie das Passungsproblem methodisch vermieden oder organisatorisch aus der Welt geschafft werden kann, sondern ganz im Gegenteil ergibt sich für die Erwachsenenbildung die strukturelle Aufgabe, das Passungsproblem auf verschiedene

Umweltbereiche hin zu spezifizieren und immer wieder aufs neue fallweise abzuarbeiten. Aus dieser Einschätzung läßt sich die Hypothese formulieren, daß Erwachsenenbildung umso wirkungsvoller in der Lage ist, ihre gesellschaftliche Funktion in Leistung umzusetzen, wie sie über ihre verschiedenen Institutionenformen so differenziert und umfassend wie möglich gesellschaftliche Konsensstörungen als Passungsproblem zu bringen vermögen, daß sich derartige „Störungen“ über den „binären Code“ Wissen – Nichtwissen als Lernprobleme umformulieren und bearbeiten lassen. In bezug auf die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung reicht es daher nicht aus, wenn einzelne Passungsprobleme einseitig und begrenzt gelöst werden (Leistungsaspekt der Reproduktionsfunktion), sondern es gilt, die Passungsproblematik gerade überall dort zur *Darstellung zu bringen*, wo sie zunächst nicht lösbar erscheint, weil dadurch überhaupt erst gesellschaftliche Integrationsstörungen als Lernprobleme thematisiert, d. h. reflexionsfähig werden. Dies verlangt ein Aufgaben- und Rollenverständnis bei den Mitarbeitern, das sich von der traditionellen Lehrerrolle – als ein Vermittler von bereits gesichertem Wissen und Kompetenzen – sehr deutlich unterscheidet und einem gruppenspezifischen Arbeitsverständnis zumindest in bezug auf die Schlüsselqualifikation nahekommt. Es geht darum, daß auftretende Störungen und Schwierigkeiten zwischen Personen, Gruppen und institutionalisierten Lebensbereichen nicht durch planvolles Ausblenden und didaktische Außensteuerung vermieden werden, sondern daß sie in einem dafür geeigneten Rahmen (*setting*) als Anlaß zur lernenden Auseinandersetzung genommen werden, ohne daß bereits „Lösungen“ dafür bereitstehen. Gruppenspezifisch erhält in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung, weil sie die methodischen Voraussetzungen bietet, um „das Miteinander von Menschen als dynamischen Prozeß zu analysieren, zu beschreiben, zu begreifen und zu verändern“ (Dorst 1981, 49).

Im folgenden soll nun an einer Gegenüberstellung von zwei Perspektiven deutlich werden, daß die strukturelle Berücksichtigung der Reflexionsfunktion für das Aufgabenverständnis und das Rollenprofil der Mitarbeiter eine grundsätzliche Umonorientierung verlangt, die gleichzeitig Ausdruck eines generellen Wandels in bezug auf Formen gesellschaftlicher Steuerung ist.

#### *Erste Position: Passung als extern zu lösendes Steuerungsproblem*

Die erste Position ist dadurch gekennzeichnet, daß man davon ausgeht, daß eine, gelungene Lehrveranstaltung vor allem eine Frage der guten – alle Faktoren berücksichtigenden – Vorbereitung ist. Es gilt daher, möglichst alle didaktischen Gesichtspunkte theoretisch zu klären, um sie bei der Vorbereitung und Steuerung der Lernprozesse praktisch berücksichtigen zu können.

P. Heimann (1965, 9) ist hierfür charakteristisch, wenn er meint, daß es darauf ankomme, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dabei ist grundsätzlich die *Totalfassung aller im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren* angestrebt“ (Hervorhebung O.S.).

Ganz im Sinne dieser Auffassung wurden in der Didaktik immer komplexere

*Antizipationsmodelle* entwickelt, wobei man sich bemühte, sie z. B. auf lerntheoretischer bzw. curriculumentheoretischer Grundlage zu perfektionieren, um die Komplexität des Passungsproblems mit entsprechend differenzierten Steuerungsverfahren auffangen zu können. Hier stieß man allerdings rasch an die „Grenzen des Wachstums“, d. h. an Kapazitätsgrenzen der Planungs- und Steuerungsressourcen.

Das Problematische dieses Planungskonzepts liegt nicht allein in der Einseitigkeit, mit der alle didaktischen Entscheidungen aus der Perspektive der „Anbieter“ und der Lehrenden getroffen werden, sondern grundsätzlich bereits in der Prämisse, daß ein Strukturmodell der *Vorbereitung* mit der sozialen Realität der Lehrveranstaltung überhaupt identisch sein könne (Mader 1975, 75).

Die Vorstellung, daß das Passungsproblem primär über professionelle Planungsverfahren gelöst werden könne, ruft die Schwierigkeiten hervor, die sie zu lösen vorgibt, d. h. die Schwierigkeiten der Passung werden durch einen „strukturellen Autoritarismus“ (Mader, 1975, 75) geradezu produziert – oder zumindest verstärkt.

Alle Versuche, das Passungsproblem über eine Optimierung von Antizipation (Tietgens 1980) zu lösen – und dazu gehören auch gruppenspezifische Arbeitsformen und eine verbesserte soziale Kompetenz der Leiter – können innerhalb dieses Rahmens immer nur auf die Funktion hinauslaufen, eine vom Lehrenden definierte Realität mehr oder weniger gezielt durchzusetzen. Innerhalb dieser Deutung von Lehren und Lernen erhält – unabhängig von subjektiven Absichten einzelner Leiter oder Teilnehmer – die gruppenspezifische Kompetenz notwendigerweise einen instrumentellen Charakter. Damit braucht kein Werturteil verbunden zu sein – wichtig ist allerdings zu erkennen, daß sich damit das grundsätzliche Problem der Passung weiterhin als Anforderung an den Leiter und als sein fachliches Vermögen bzw. Unvermögen stellt. Gruppenspezifische Kompetenz bedeutet daher in diesem Verständniskontext die Fähigkeit, „funktionale“ Verhaltensweisen frühzeitig fördern bzw. „dysfunktionale“ auflösen zu können (Tietgens 1980, 186f).

Die Verbindung von gruppenspezifischen Verfahren mit einer technokratischen Planungs- und Leitungsphilosophie ist sicher ein wichtiger Grund dafür, daß gruppenspezifische Konzeptionen nur unter Vorbehalt und selten explizit in situations- und handlungsorientierten Didaktikmodellen Berücksichtigung finden. Andererseits wird hieraus auch erkennbar, daß das besondere Interesse an Spielen und Arbeitstechniken nicht auf ein Mißverständnis zurückgeht, sondern darauf beruht, daß Gruppenspezifität adaptiert wurde, ohne daß ein gleichzeitig notwendiger Wechsel in den Leitvorstellungen (ein „Paradigmenwechsel“) stattfand. Trotz derartiger Verbesserungen bei den planerischen und situationsbezogenen Steuerungsinstrumenten hat sich die Passungsproblematik in der Erwachsenenbildung weiterhin verschärft, und zwar vor allem, weil sich die bisherigen Steuerungsformen als völlig unzureichend erweisen, wenn es sich um Lernprozesse handelt, über die vorher keine oder nur unzureichende Informationen bestehen (z. B. Bildungsarbeit mit „Problemgruppen“). Mit diesen Lerngruppen muß sich Erwachsenenbildung aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung jedoch zunehmend auseinandersetzen.



*Zweite Position: Passung als intern zu regelndes Interaktionsproblem*

Die im vorigen Abschnitt skizzierten Probleme des technokratischen Steuerungsmodells führen dazu, daß das Passungsproblem einerseits strukturell verschärft, aber gleichzeitig nur in seinen symptomatischen Auswirkungen in Form von „Störungen“ erfahren wird, ohne daß das jeweils zugrundeliegende Problem selbst thematisiert und bearbeitet werden kann. Mit dieser Vorgehensweise werden den Teilnehmern bedeutsame Lernmöglichkeiten vorenthalten, die in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen „Passungsproblem“ gegeben wären. Gleichzeitig aber verstärken sich dabei die Steuerungsanforderungen an den Leiter.

Diese sich selbst verstärkende Problematik, d. h. die Notwendigkeit, mit der aus externen Steuerungsmaßnahmen weitere Kontroll- und Lenkungsanforderungen nachfolgen, stellt keinesfalls ein spezifisch pädagogisches Problem dar, sondern ist Ausdruck einer generellen Problematik, von der mittlerweile alle gesellschaftlichen Steuerungsprozesse berührt werden. Angesprochen wird der zur Zeit stattfindende Prozeß des Umdenkens von technokratischer zu kybernetischer Problemsicht (Vester 1980; Capra 1982; Watzlawick 1981; Jantsch 1982). Es geht hierbei vor allem um die Einsicht, daß kollektive, systemhaft „vernetzte“ Prozeßstrukturen zwar durch isolierte Steuerungsmaßnahmen einseitig *beeinflussbar*, nicht jedoch in dem Sinne *steuerbar* sind, daß die erzielten Wirkungen und vor allem die vielfältigen Folgewirkungen den ursprünglichen Intentionen entsprechen. Zu beobachten ist vielmehr, daß mit der Intensivierung von Steuerungsimpulsen vielfältige Nebenwirkungen entstehen, was wiederum flankierende Steuerungsmaßnahmen nach sich zieht, andererseits aber gleichzeitig die Regelelungskapazität rasch überfordert. Diese gegenwärtig noch ungelöste Problematik spitzt sich zwar in dem Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie als „Umweltproblem“ bedrohlich zu, dennoch drückt sich hier nur besonders nachdrücklich aus, was von ganz grundsätzlicher Bedeutung ist: die Notwendigkeit zum Umdenken in bezug auf alle komplexen Steuerungsprobleme. Davon ist auch die Weiterbildung betroffen. Es besteht ein Bedarf an Selbstregelungsmechanismen, mit denen das bisher linear-kausale Denken in zyklisch verlaufende miteinander verbundene Suchbewegungen überführt werden kann.

Dies gilt auch für die Organisation von Weiterbildung, in der z. B. in Form von *Spiralcurricula* (vgl. z. B. Schuchardt 1980, in der die Krisenverarbeitung als Lernprozeß als Abfolge von Spiralphasen beschrieben wird) neuartige Strukturen organisiert Lernens entwickelt werden, die sich von antizipatorisch gesteuerter Lernplanung prinzipiell unterscheiden.

Gruppendynamik kommt in dem skizzierten Entwicklungszusammenhang eine geradezu epochale Bedeutung zu. Sie ist Ausdruck eines neuen Verständnisses gesellschaftlicher Lernprozesse, in dem demokratie-theoretische, kybernetische und feld- bzw. systemtheoretische Sichtweisen in eine Gesamtperspektive einmünden. Hieran hat die Didaktik der Erwachsenenbildung noch nicht Anschluß gewinnen können, obwohl sie in den Entwürfen zu einer handlungstheoretischen Didaktik in dieselbe Richtung zielt. Bei Autoren wie Mader (1975, 1979), Siebert (1983) oder Schuchardt (1980) steht die Didaktik der Erwachsenenbildung nicht mehr unter dem Anspruch, ein möglichst umfassendes An-

tizipationsmodell für den Planenden zu liefern, sondern sie versteht sich nun als eine „Theorie der Analyse der Lernsituation und der Intervention, die als Verknüpfung der Inhalts- und Beziehungsebene in der Interaktion der Lerngruppe als Austausch von Deutungsmustern des Alltagswissens erfolgt. Demzufolge rückt die Situationsanalyse . . . unmittelbar in den Unterrichts Kern vor, sie wird zum Realmodell in der Lernsituation“ (Schuchardt 1980 I, 58).

In den Konzeptionen einer handlungstheoretisch begründeten Didaktik wird daher die Verdeutlichung und Bearbeitung des Passungsproblems zum primären Lernziel erklärt:

„Situationsanalyse ist nicht Vorarbeit von Weiterbildung, sondern selbst Weiterbildung“ (Mader 1975, 80).  
 „Das Curriculum ist nicht mehr input, sondern output des Unterrichts“ (Siebert 1974, 103).

Auffällig ist allerdings in diesem Zusammenhang, daß sich die Vertreter einer Situationsorientierung in der Erwachsenenbildung zwar betont auf „metakommunikative Kompetenz“, Intervention auf Voraussetzungen der Lerngruppe, wie z. B. auf die Kommunikations- und Interaktionsstruktur und auf die Klärung von Situationsdeutungen beziehen, daß sie sich dabei jedoch gleichzeitig demonstrativ von Konzeptionen und Verfahren der Gruppendynamik distanzieren (Mader 1975, 118; Schuchardt 1980, 375). Dies weist auf erhebliche Verständigungsprobleme zwischen Vertretern der angewandten Gruppendynamik und Didaktikern der Erwachsenenbildung hin.

#### IV. Konturen eines neuen Aufgabenverständnisses

Wenn das Passungsproblem als *Thema der Lernsituation* aufgefaßt wird, das nicht methodisch überspielt oder als Störung „gelöst“ werden soll, sondern als reales Problem der Verständigung ernst genommen und von allen Beteiligten geklärt und bearbeitet wird, so hat dies weitreichende Konsequenzen für das Aufgabenverständnis von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Dies zeigt sich besonders in einer veränderten Zielrichtung der Veranstaltungsplanung und -vorbereitung.

– Als erstes entfällt die bisher symptomatische Furcht vor einer zu großen „Heterogenität“ der Lerngruppe in bezug auf Eingangsvoraussetzungen und Lerninteresse der Teilnehmer. „Homogenität“ der Lerngruppe ist ein Erfordernis technokratischer Steuerung, das gleichzeitig eine stark reduzierte Möglichkeit des Lernens erzwingt.

In einem neuen Verständnis bedeutet Planung nicht notwendigerweise Verminderung von Komplexität, sondern geradezu ihre Vermehrung, wenn daraus realistische Lernprozesse zu erwarten sind. „Die Wirklichkeit ist komplex; größere Komplexität (nicht Kompliziertheit) bedeutet daher, daß Planung realistischer wird“ (Jantsch 1982, 364).

– Wenn es eine wichtige Funktion von Erwachsenenbildung ist, die Gesellschaft

Striemer 1971) angeknüpft. Diesem Konzept lag eine antiautoritäre Bewertung von formalisierten Leitungsfunktionen zugrunde, wobei das Auflösen der Leiterrolle paradoxerweise über (z. B. gruppendynamische) Verfahren bewirkt werden sollte, für die wiederum der Leiter Experte war. Dies führt zu Formen von „Emanzipations-Manipulation“, mit denen das Strukturproblem Leiter/Teilnehmer auf eine höhere Ebene verlagert wird und was Probleme der Doppelbindung auflöst.

Hier jedoch geht es um eine neuartige Auffassung von Führungsfunktionen, die eine Leitung von Lerngruppen keineswegs überflüssig macht – wenn auch auf bestimmte Teile der Rolle verzichtet werden kann (Doerry 1981, 54). Die Aufgabe des Leiters beschränkt sich auf Anregung und Unterstützung von Verfahren der Selbststeuerung, wobei er primär die Funktion eines „Katalysators“ (Jantsch 1982, 367) übernimmt. Er „führt“ nicht, sondern er nimmt gelegentlich Einfluß, um in eine lernförderliche Richtung verlaufende Prozesse zu verlängern, während er ergebnislose Prozesse nach einiger Zeit unterbrechen muß. So kann er zugleich Wechselwirkungen zwischen Prozessen verstärken (Beisp. bei Kallmeyer 1981, insbesondere 76). Ein derartiges Aufgabenverständnis wird generell als *soziale Intervention* bezeichnet. Hiern drückt sich die Zielrichtung einer Leitungsrolle aus, die nicht mehr auf einzelne Personen, sondern auf ein Beziehungsgeflecht (soziales Feld) bezogen ist. (Beispiele in: Präventive Intervention im Betrieb. psychosozial 20, 1983.)

Der *Interventionscharakter von Weiterbildung* kommt auf unterschiedlichen didaktischen Entscheidungsebenen zum Ausdruck. Er zeigt sich in übergeordneten Rahmenbedingungen einer Einrichtung, läßt sich im Verhältnis zwischen Bildungseinrichtung und Umwelt räumlich bestimmen, erweist sich im politischen Selbstverständnis und prägt schließlich die Form der Beziehung zwischen Pädagogen und Teilnehmern.

1. Auf der Ebene von Richtzielen, übergeordneten Rahmenbedingungen und Programmkonzeptionen hat ein Interventionskonzept zur Konsequenz, daß aus dem Bildungsauftrag operationale *Aktionsziele* abgeleitet werden, die sich in einzelnen Organisationsformen und Maßnahmen der Einrichtung konkretisieren. Diese Ausrichtung setzt gleichzeitig eine sichere Einbindung der Pädagogen in die Einrichtung und den Schutz vor Sanktionen voraus.
2. Andererseits läßt sich der Interventionscharakter auch *räumlich* bestimmen. Er zeigt sich dann in dem Ausmaß oder in der Intensität, wie eine Bildungseinrichtung mit ihren Veranstaltungen und Arbeitsweisen in „gesellschaftliche Subsysteme“ vordringt und dort bereits durch die Tatsache, daß überhaupt Bildungsangebote gemacht werden und Lernen auf situationspezifische und problemorientierte Weise organisiert wird, eine strukturelle Veränderung der sozialen Situation eintritt.

Als Beispiel für den räumlichen Aspekt von Interventionen lassen sich alle Aktivitäten von Bildungseinrichtungen nennen, die „ex muros“ gehen, besonders aber Veranstaltungen in Altenheimen, Gefängnissen und psychiatrischen Kliniken, Weiterbildungs- und Freizeitangebote in Neubaugebieten, Sanierungsbezirken oder in Ballungsräumen der Freizeitindustrie sowie tätigkeitsfeldbezogene berufliche Weiterbildung. Der räumliche Aspekt intervention-

für ihre Mitglieder „offen zu halten“, ohne dabei deren Verständigungs- und Orientierungsvermögen zu überfordern, so wird es zu einer zentralen Planungsaufgabe, schöpferische Prozesse möglichst frei untereinander in Wechselwirkung treten und ihre eigene Ordnung finden zu lassen. Allerdings verlaufen diese Lernprozesse nicht überschaubar und linear nachvollziehbar, sondern zirkulär und über krisenhafte Umbruchsituationen, so z. B. wenn für den einzelnen schlagartig das „Wollen des Willens wieder erwacht, das bei einer Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder im Sozialisationsprozeß abgebaut wurde“ (Schuchardt 1980 I, 57), oder wenn die Berücksichtigung von neuen Sichtweisen und neuen beruflichen Kompetenzen im Tätigkeitsfeld das bislang sichere Selbstverständnis erschüttert und daraus Orientierungsverlust und krisenhafte Zuspitzungen erwachsen. In bezug auf derartige, für das Lernen notwendige Orientierungskrisen (Schulein 1977; Mader 1975; Schuchardt 1980) hat der Lehrende eine Schutz- und Stabilisierungsfunktion zu übernehmen, sei es unmittelbar, sei es durch methodische Vorkehrungen, wodurch die Lerngruppe diese Funktion übernehmen kann. Ein solches Verständnis, demzufolge Krisen als notwendige Phasen des Lernprozesses aufgefaßt und methodisch bearbeitet werden, stellt etwas weitgehend Neues für die Rolle eines Kursleiters in der Erwachsenenbildung dar. Es verlangt ein professionell gesichertes „methodisches Wächteramt“, das sich nicht auf die Erreichung inhaltlich beschreibbarer Lernziele bezieht, sondern auf die *Wahrung vereinbarter Grenzen* (Lehr/Lernkontrakt bzw. Beratungsvereinbarung), was wiederum voraussetzt, daß die Vereinbarungen und Grenzen ausgehandelt, reflektiert und immer aufs neue überprüft werden. Gleichzeitig verlangt ein derartiges Aufgabenverständnis methodisch bewußten Einsatz von *Formen der Krisenintervention*, wobei dies allerdings ein etwas dramatisierender Begriff ist, weil sich je nach „Tiefenniveau“ (Harrison 1971) der Konzeption erhebliche Abstufungen in der Komplexität der Anforderungen feststellen lassen. Grundsätzlich gilt herauszuheben, daß Weiterbildung als Organisation von Prozessen der Krisenverarbeitung aufgefaßt wird.

Weiterhin ist kennzeichnend, daß der Leiter nicht mehr die alleinige *Verantwortung* für das Gelingen einer Aufgabe, das Erreichen individueller Lernziele oder für einen befriedigenden Sitzungsverlauf trägt (vgl. Doerry 1981, 52f). Seine Verantwortung bezieht sich primär auf die Gewährleistung eines lernförderlichen Rahmens („setting“), zu dem methodische Prinzipien, professionell begründete Normen und bestimmte Strukturvorgaben gehören (z. B. Wechsel zwischen Kleingruppe und Plenum, Kallmeyer 1981). Was innerhalb dieses Rahmens geschieht, ist weder im einzelnen zu antizipieren, noch soll es zentral gesteuert werden. Jeder Anwesende ist für das, was gelernt werden bzw. was vermieden werden soll, selbst verantwortlich. Dies zeigt sich u. a. auch daran, daß Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit nur noch sehr bedingt ein Kriterium für Erfolg bzw. Mißerfolg ist. Der Leiter ist nicht dazu da, die Teilnehmer zu „motivieren“ oder sie zufriedenzustellen – er ist primär für Reflexionshilfen verantwortlich, wobei auch Unzufriedenheit ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sein kann.

Mit dem hier skizzierten Aufgabenverständnis wird keineswegs an Vorstellungen einer leiterlosen „sich selbst führenden Gruppe“ (vgl. Doerry, Breloer,

stischer Weiterbildungskonzeptionen wird für Pädagogen dadurch zum Problem, daß sie ihr „Dabei-Sein“, ihre Anwesenheit begründen müssen und dadurch unter Legitimationsdruck geraten können.

3. Weiterhin läßt sich der Interventionscharakter einer Einrichtung *politisch* bestimmen. Überall da, wo sich eine Einrichtung in Konflikte und manifeste Probleme ihrer Umwelt einmischt und über das verbale Thematisieren von gesellschaftlichen Konflikten und deren Ursachen hinaus durch *aktive Einflußnahme* Partei ergreift, läßt sich von sozialer Intervention durch Weiterbildung sprechen. Parteinahme bedeutet in diesem Zusammenhang die Übernahme von Verantwortung für die initiierten Aktivitäten, denen gerade bei ernsthaften Konflikten Sanktionen und Pressionen folgen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, politische, ökonomische und rechtliche Verantwortung für die Auswirkungen handlungsorientierter Weiterbildung zu übernehmen, ist ein wichtiges Kennzeichen von sozialer Intervention und gleichzeitig Ausdruck eines konsequenten politischen und sozialen Engagements.
4. Schließlich erweist sich der Interventionscharakter von Weiterbildung auch auf der Ebene der zwischenmenschlichen *Beziehungen*. Wenn Intervention im größeren politischen oder institutionellen Rahmen einen Einfluß auf den Status quo der Macht- und Einflußstruktur bedeutet, so stellt sich dies in der zwischenmenschlichen Interaktion als bewußter Einfluß auf die Formen dar, in der Menschen miteinander umgehen.

Weiterbildung trägt daher immer dann starke interventionistische Züge, wenn man traditionelle Verhaltensweisen und Deutungsmuster bewußt machen und ansprechen will, d. h. wenn die soziale Situation von Personengruppen durch eine neue Form pädagogischer Beziehung problematisiert und langfristig in ihren Strukturen verändert werden soll. Soziale Intervention findet somit auf der interpersonellen Ebene bereits dann statt, wenn der Pädagoge nicht zu einer konventionellen „Passung“ der gewohnten Verhaltensweisen und sozialen Deutungsmuster bereit ist, sondern bei den Teilnehmern die bestehenden Einstellungs- und Verhaltensstrukturen durch ein geeignetes methodisches „setting“ außer Kraft setzt und sie damit reflexionsfähig macht. Dabei ist von Bedeutung, wie er sich bei der Zielbestimmung der Mitwirkung der Teilnehmer vergewissert, weil daraus abzulesen ist, wie *direktiv* eine Intervention ist.

Reflexives Lernen ist außerordentlich voraussetzungs- und verlangt „propädeutische Lernerfahrungen“ in anderen Bereichen, da es z. B. in einem konkreten Vorhaben nicht möglich ist, komplexe Basisqualifikationen sozusagen als „Vorlauf“ zu erarbeiten, um erst danach zur „eigentlichen“ Aufgabe zu kommen.

Nur innerhalb eines langfristig geplanten sozialen Wandels wird es möglich sein, die Voraussetzungen für kollektives Lernen in dem beschriebenen Sinne zu schaffen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß Erwachsenenbildung zugleich Element und bewegender Mechanismus innerhalb einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ist, deren Verlauf von der Co-Evolution einander beeinflussender Prozesse abhängt. Insofern ist Erwachsenenbildung in ihrer Reflexionsfunktion Ausdruck *und* Bedingung von Entwicklungen in gesellschaftlichen Bereichen, mit denen sie in ein Wechselverhältnis eintritt. Hierauf den

„Fokus“ der Aufmerksamkeit zu richten, war das besondere Anliegen dieser Überlegungen.

#### Literaturhinweise:

- Berger, P.; Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer, 1970.
- BMW Lernstatt. Informationsbroschüre der BMW AG. München, 1983.
- Breloer, G.: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G.; Dauber, H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1980, 8-112.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, 1976.
- Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München: Scherz, 1983.
- Cloyd, H.; Kasprzik, J.; Überhorst, R.: Lernstatt – Erfahrungen und Folgerungen aus einem Projekt in der deutschen Automobilindustrie. Berlin: cooperative arbeitsdidaktik Selbstverlag, 1974.
- Doerry, G.; Breloer, G.; Striemer, R.: Zur Kontrolle gruppenspezifischer Störfaktoren im Hochschulunterricht. Gruppenspezifische Dynamik 1971, 2, 254-267.
- Doerry, G.: Soziale emotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, G. u. a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981, 9-62.
- Dorst, B.: Das Problem der Qualifikation und der Kompetenz in der Gruppendynamik. Gruppenspezifische Dynamik 1981, 12, 49-58.
- Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart: Enke, 1968.
- Engel, P.: Japanische Organisationsprinzipien: Verbesserung der Produktivität durch Qualitätszirkel. Zürich: Verlag Moderne Industrie, 1981.
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim: Beltz, 1982.
- Geulen, D.: Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt: Suhrkamp, 1982, 24-74.
- Giere, W.: Gruppendynamik – ein Spiel ohne Folgen. Gruppendynamik 1970, 1, 284-304.
- Harrison, R.: Das Tiefenniveau in der Organisationsintervention. Gruppendynamik 1971, 2, 116-133.
- Heimann, P.: Didaktik 1965. In: Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, 1965.
- Höhner, H.-U.; Hoff, E.-H.: Prävention und Therapie: Zur Modifikation von objektiver Kontrolle und Kontrollbewußtsein. psychosozial 1983, 20, 30-47.
- Horn, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren. Das Argument 1969, 50, 261-283.
- Janitsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München: dtv, 1982.
- Kallmeyer, G.: Der Wechsel von der Kleingruppe ins Plenum. In: Doerry, G. u. a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981, 63-79.
- Lühr, V.; Schuller, A.: Legitimation und Sinn. Braunschweig: Westermann, 1977.
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung

- rung Bd. 1, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970, 92-112.
- Luhmann, N.: Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. Über die Kategorie der Reflexion aus der Sicht der Systemtheorie. In: Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung*, Bd. 2, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1975, 72-102.
- Luhmann, N.: *Funktion der Religion*. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.
- Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W.; Weymann, A.: *Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1975.
- Mader, W.; Weymann, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannweiler: Burgbücherei Schneider, 1979, 346-376.
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1970.
- Orendi, B.; Papst, J.: „Die Schere im Kopf“ – Erfahrungen mit kollektiven Analysen von Kooperationsbedingungen. *psychosozial* 1983, 20, 91-109.
- Rieger, M.: Lernstatt erlebt. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Essen: Windmühle, 1983.
- Sbandi, P.: „Feedback“ im Sensitivity-Training. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): *Gruppendynamik*. Göttingen: Vandenhoeck, 1973.
- Schöffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981.
- Schelsky, H.: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? *Zeitschr. für evang. Ethik*, 1957, 1, 153-174.
- Schiersmann, Chr.; Thiel, H.-U.: *Leben und Lernen im Familienalltag*. In: *Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, 1981.
- Schmitz, E.: *Leistung und Loyalität*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.
- Schuchardt, E.: *Soziale Integration Behinderter*, Bd. 1 u. 2. Braunschweig: Westermann, 1980.
- Schülein, J.A.: *Selbstbetroffenheit. Über die Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Frankfurt: Syndikat, 1977.
- Senzky, K.: *Systemorientierung der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.
- Siebert, H.: *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1983.
- Tietgens, H.; Weimberg, J.: *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Westermann, 1971.
- Tietgens, H.: *Teilnehmerorientierung als Antizipation*. In: Breloer, G.; Dauber, H.; Tietgens, H.: *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, 1980, 177-235.
- Tietgens, H.: *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa, 1981 a.
- Tietgens, H.: *Vorbemerkungen*. In: Doerry, G. u. a.: *Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, 1981 b, 1-8.
- Tietgens, H.: *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. In: *Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, 1983.
- Ulich, E.: *Präventive Intervention im Betrieb: Vorgehensweisen zur Veränderung der Arbeitssituation*. In: *psychosozial* 1983, 20, 48-70.
- Vester, F.: *Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter*. Stuttgart: DVA, 1980.
- Watzlawick, P.; Weakland, J.J.; Fisch, R.: *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1974.

Watzlawick, P. (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit*. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1981.

Weingart, P.: *Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen – zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung*. In: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 46. Stuttgart: Klett 1975, 36-52.

Winnefeld, F.: *Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld*. München, Basel: Reinhardt, 4. Aufl. 1967.

*Zum Autor:* Dr. Ortfrid Schöffter, Dipl.-Pol., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Referat für Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin.  
*Anschrift:* Kirschenallee 19a, 1000 Berlin 19.

## Diesen Sommer genieße ich auf der eigenen Terrasse.



Wie lange wollen Sie noch von der eigenen Terrasse träumen? Jetzt Effektiv-Sparen mit bis zu 8,5% Rendite. Dabei nutzen Sie alle Bausparvorteile: Mindestens 25% Arbeitgeber-Anteil, 23% Arbeitnehmer-Sparzulage und bis zu 4% BHW-Guthabenzinsen. Das bringt Sie, zusammen mit dem zinsgünstigen BHW-Baugeld, bequem auf die eigene Terrasse.

**BHW**  
BAUSPAREN

Auf uns baut  
der öffentliche Dienst.