

Kontextbedingungen gelingender Selbststeuerung

Organisationsentwicklung als Rahmen zur pädagogischen Entwicklungsbegleitung



Die Betonung der Autonomie der Lernenden, ihrer Selbststeuerung und Selbstorganisation, ist zunächst aus der betrieblichen Bildung heraus entwickelt worden. Derzeit läßt sich eine deutliche Ausweitung in alle erwachsenpädagogische Handlungsfelder feststellen. Das läßt die Frage nach den „Kontextbedingungen gelingender Selbststeuerung“ aufkommen. Der Autor arbeitet unterschiedliche Sinnkontexte heraus und verbindet sie mit Konzepten der Organisationsentwicklung.

Schlüsselwörter:
Erwachsenenbildung
Selbstbestimmung
Selbstorganisation
Selbststeuerung
Lernberatung
Organisationsentwicklung

Einleitung

Selbststeuerung ist eine Wärmemetapher. Jeder verbindet mit dem Begriff positive Vorstellungen, kaum jemand hat Anlaß, skeptisch zu reagieren oder gar gegen Selbststeuerung zu sein. Das hat der Begriff gemeinsam mit Redeweisen von Freiheit, Liebe oder Glück. So muß es eher verwundern, daß er sich im deutschsprachigen Fachdiskurs zur Erwachsenenbildung erst seit kürzerem als pädagogische Formel durchzusetzen beginnt, also im Vergleich zur angelsächsischen Diskussion zum „Selfdirected Learning“ erstaunlich spät. (vgl. Reischmann 1997). Schaut man genauer hin, so fällt allerdings auf, daß die Betonung der Autonomie der Lernenden auch in der deutschsprachigen Erwachsenenpädagogik schon von Anfang an zu den konstitutiven Grundprinzipien gehörte, nur daß sich über die Programmatik von Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Zielgruppenorientierung keine spezielle Auseinandersetzung auf einer konzeptionell-methodischen Ebene entwickelt hat. Und dies trotz einer Reihe von wichtigen Beiträgen (vgl. Otto u.a. 1979; Breloer u.a. 1980) Inzwischen „macht der Begriff Karriere“ (vgl. Weber 1996). Interessanterweise jedoch sind es gegenwärtig vor allem die Kontextbedingungen der betrieblichen Bildung, aus denen heraus Konzepte der Selbststeuerung und Selbstorganisation proklamiert werden. Schien dies zunächst Ausdruck eines gewissen Nachholbedarfs zu sein in bezug auf Lehr/Lernkonzepte, mit denen die „Entwicklung und Nutzung des Menschen als entscheidende Ressource des Unternehmenserfolgs“ (Greif 1995, S.7) effizienter als bisher vorangetrieben werden können, so läßt sich seither eine deutliche Ausweitung über den betriebspädagogischen Kontext hinaus in alle erwachsenpädagogischen Handlungsfelder feststellen. Der Begriff des selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernens bezieht seine wachsende Attraktivität offenbar aus seiner Integrationswirkung: im Sinne eines Schlüsselbegriffs läßt er sich mit unterschiedlicher Konnotation benutzen und hat je nach Verwendungsbereich und Kontext eine spezifische Bedeutung – gleichzeitig bietet er die Möglichkeit zur Verschrän-

kung bislang segmentierter, gegenseitig abgeschotteter Diskurse in der Weiterbildung. Diese Verknüpfungsleistung von Schlüsselbegriffen ist einerseits sicher diskursfördernd und disziplinbildend; andererseits besteht jedoch die Gefahr der Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Kontextbedingungen jeweils mitgedacht werden müssen.

Die Frage nach „Kontextbedingungen gelingender Selbststeuerung“ bezieht sich daher nicht nur auf das Problem, unter welchen Voraussetzungen Selbststeuerung gelingt oder wo sie mißlingt, sondern auch auf die Schwierigkeit, daß in unterschiedlichen Kontexten jeweils etwas weitgehend Anderes unter Selbststeuerung verstanden wird. In dem folgenden Beitrag geht es daher um eine doppelte Perspektive: zum einen werden unterschiedliche Sinnkontexte als Rahmenbedingungen herausgearbeitet, in denen Selbststeuerung eine jeweils spezifische Bedeutung erhält – zum anderen wird dabei erkennbar, daß Erfolg und Mißerfolg von Konzepten der Selbststeuerung weitgehend davon abhängen, daß die hierfür erforderlichen Kontexte in ihren organisatorischen Strukturen auch angemessen ausgestaltbar sind. Gelingende Selbststeuerung steht daher in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den jeweiligen strukturellen Voraussetzungen zur Selbstorganisation. Somit verbinden sich wachsende Anforderungen nach Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft mit Konzepten der Organisationsentwicklung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

Die folgenden Überlegungen gelten einer genaueren Strukturanalyse folgender Kontextbedingungen:

Prof. Dr. Ortfried Schöffter
Hartmannsweiler Weg 30
D 14163 Berlin

Im ersten Schritt geht es um den „*gesellschaftlichen Kontext*“, in dem „reflexive Mechanismen“ zur Bestimmung und Bewältigung bislang unbekannter Problemlagen derartig in den Vordergrund geraten und dominant werden, daß sich von einem objektiv zunehmenden „Zwang zur Selbststeuerung“ sprechen ließe. Verdeutlicht wird dies an drei „Transformationsmustern“ der reflexiven Moderne (Giddens 1996), an denen sich in einem ersten Zwischenergebnis unterschiedliche Bedeutungen von Selbststeuerung herausarbeiten lassen. Als übergeordnete Bedingung erweist sich in diesem Zusammenhang die Unterscheidungsfähigkeit für den jeweiligen Entwicklungskontext, in dem Konzepte der Selbststeuerung zur Problemlösung beitragen sollen.

Anschließend gilt es, den begrifflichen „*Bedeutungskontext*“ zu klären: Selbststeuerung steht in einem meist ungeklärten Verständnissammenhang mit Selbstbestimmung oder Selbstorganisation. Da das Gelingen von Selbststeuerung in hohem Maße von diesen Sinnverweisen abhängt, wird das Konzept der Selbststeuerung in den „Kon-Text“ mit übergeordneten Leitbildern gestellt. Hieraus wird erkennbar, daß es für das Gelingen von Selbststeuerung äußerst folgenreich ist, wenn sie im konzeptionellen Rahmen von Selbstorganisation konzipiert wird.

Für die Bildungspraxis ist schließlich entscheidend, in welchem konkreten „*Geltungskontext*“ das „Selbst“ als rückbezügliche Steuerungsinstanz zu berücksichtigen ist. Das „Selbst“ der rückbezüglichen Lernstruktur meint in den verschiedenen konzeptionellen Entwürfen keineswegs „das selbe“, sondern erscheint in vielen Fällen als so etwas wie ein „Joker“. Selbststeuerung wird somit in einem pragmatischen Sinne bestimmungsbedürftig; es ist zu klären, ob sich ihre handlungsleitende Bedeutung auf den Kontext: Person, Interaktion, soziale Gruppe oder Organisation bezieht.

Verdeutlicht werden die Überlegungen schließlich an einem Praxisbeispiel für die Kontextbedingungen gelingender Selbststeuerung, an dem das Zusammenspiel von Selbststeuerung und pädagogischer Organisationsentwicklung als innovative Konzeption erkennbar wird.

Der wachsende Zwang zur Selbststeuerung

Veränderungen in der Transformationsgesellschaft

Was meint das Schlagwort von der „Transformationsgesellschaft“? (vgl. Schäffter 1997) Immerhin stellt gesellschaftlicher Wandel und seine Bewältigung durch organisiertes Lernen für die Erwachsenenbildung keine neuartige Herausforderung dar. Ganz im Gegenteil kann man davon ausgehen, daß die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen überhaupt erst durch Prozesse der Modernisierung hervorgerufen wurde, so daß Erwachsenenbildung von ihrem Ursprung her bereits Ausdruck gesellschaftlichen Wandels, wenn nicht sogar der Motor fortschreitender Modernisierung war. Erwachsenenbildung lebt von Veränderungsprozessen, die sie sensibel mit immer neuen Konzepten und Angeboten pädagogisch aufgreift, sie dadurch aber auch mit erhöhter Intensität vorantreibt.

Nun läßt jedoch gerade an diesem „temporalen Aspekt“, also an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur weiteren Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung festmachen. War Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt ihr in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei möglicherweise sogar (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der „Entschleunigung“ zu. Sie hat nicht zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwartigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“. (Schäffter 1992)

Um diese Einschätzung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, den Wandel von „Temporalstrukturen“ bei gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch nicht eine lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall statt dessen

von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Das ist in der Lebenspraxis schwierig genug zu bewältigen; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und bei allem Klagen letztlich doch zu einem vertrauten Phänomen geworden. Dies trifft noch nicht den hier angesprochenen Punkt. Das Neuartige der „Transformationsgesellschaft“ besteht vielmehr darin, daß sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es läßt sich daher von einer „Veränderung der Veränderung“ also von „Veränderungen zweiter Ordnung“ sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr läßt sich berücksichtigen, daß man es seit einiger Zeit mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitenden Lernens wirksam sind und auf die mit reflexiver Lernorganisation geantwortet werden muß.

Transformationsmuster der Moderne

Strukturtheoretisch sind in diesem Zusammenhang zunächst (vgl. auch Schäffter 1998) drei *Modelle der Transformation* zu unterscheiden, nämlich:

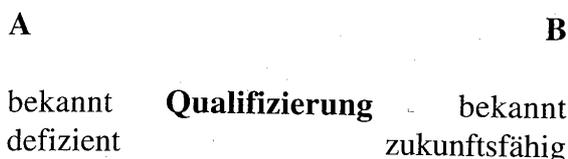
„lineare Transformation“ mit Lernorganisation als *Qualifizierungsprozeß*

„zieloffene Transformation“ mit Lernorganisation als *Suchbewegung*

„reflexive Transformation“ mit Lernorganisation als *Prozeß permanenter Selbstvergewisserung*.

Modell I: Lineare Transformation

Lernen als Qualifizierungsprozess:
klassische päd. Zielspannungslage



Im weiteren werden die drei Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf die Organisation lebensbegleitenden Lernens bezogen.

Modell I: Lineare Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. Der „Zustand A“ hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter“-Bildung in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf eine jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Anpassungsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen und erfolgt dann schubweise in ruckhafter Adaption an einen jeweiligen neuen „Zustand B“.

Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage

zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Qualifizierungsprozesses ist allerdings, daß Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln können:

einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzung* der Bildungsadressaten und

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

Aus dem Abgleich zwischen beiden Elementen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z.B. Fremdspracherwerb, Übergang ins Rentenalter und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, daß es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handle, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren

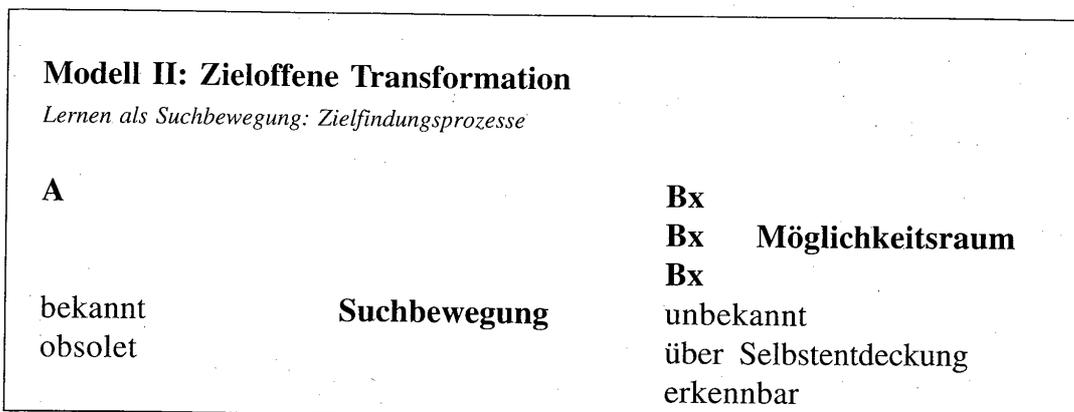
und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde nicht hinreichend bedacht, daß das Qualifizierungsmodell mit seiner *Instruktionslogik* sehr spezifische Kontextbedingungen in bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

Ist der defiziente „Zustand A“ unbekannt und nur der Sollzustand B bestimmbar, so wird es nötig, zunächst die lebensweltlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer im Sinne einer Klärung von Lebenslagen und Lebenszielen zum Ausgangspunkt eines reflexiven Lernprozesses zu machen. Man wendet sich Konzepten der Zielgruppenarbeit zu, mit denen der defiziente Zustand aus einer Betroffenheitslage heraus thematisierbar und klärbar wird und auf deren Grundlage erst später der Sollzustand B als Zielbereich in den Blick genommen werden kann. Ist dies nicht hinreichend möglich, so muß von einer extern oktroyierten Zielorientierung im Sinne missionierender Aufklärung ausgegangen werden, ohne die Ausgangslage der Lernenden berücksichtigen zu können. (vgl. Schöffler 1998) Allein dies hat schon früh Zweifel an der Universalität des Qualifizierungsmodells aufkommen lassen und zu Forderungen nach Teilnehmer- und Zielgruppen- und Lebensweltorientierung geführt.

Modell II: Zieloffene Transformation

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

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation läßt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahren wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man



verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, daß Pädagogen die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zum Modell I als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. die Lücke mit einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die subjektive Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er läßt sich vielmehr als *umgrenzbaren Möglichkeitsraum* konzipieren, zu dem durch pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben, wie etwa, daß nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, daß der Sollzustand B unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine prinzipielle Fehleinschätzung in bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, daß der „Zustand B“ im zweiten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums bestimmbar. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im

Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z.B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des politischen Zusammenschlusses in Deutschland.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis

der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell einer Konversion von A nach B erfolgen kann, sondern in denen pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen zum Tragen kommen müssen. Gerade grobe Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Teilkonzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, daß in einem zieloffenen Entwicklungsprozeß das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen wer-

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

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Strukturmodell II von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines „anything goes“, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat.

Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ reagiert hier auf eine Entwicklung, die von dem Soziologen Peter Gross als „Multioptionsgesellschaft“ charakterisiert wurde. (vgl. Gross 1994) Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit und konkrete Erreichbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft zunehmend weniger selbstverständlich zu werden. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang zu einem Zustand B hin erfolgt, der sich selbst bereits im Strukturwandel befindet oder bei dem gerade durch bewußte Aneignung Veränderungen ausgelöst werden, weil er Thematisierung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des „Zustands B“ im Prozeß des Lernens wird im Modell III der „reflexiven Transformation“ berücksichtigt.

**Modell III:
Reflexive Transformation**

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem prinzipiell unerkennbaren offenen „Zustand B“. Zustand A erweist sich als defizitär, wobei jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die Mangellage besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt konsensfähig. „Zustand B“ hingegen wird ähnlich wie im Modell II als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich allein aufgrund seiner reflexiven Klä-

rung und gerät hierdurch in eine unab-schließbare Transformation.

Der im Modell III rekonstruierte Transformationsprozeß unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, beginnt der Veränderungsprozeß bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines „Abstoß-Effekts“ nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell II.

Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt vor allem in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedesmal wenn ein Zustand Bx im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor.

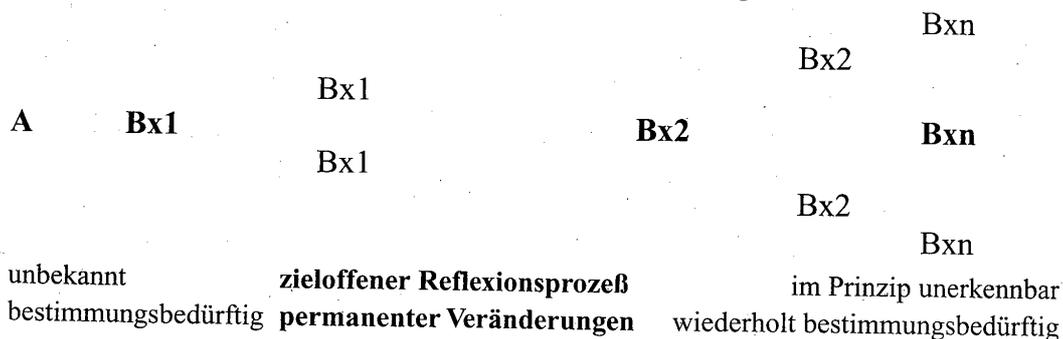
Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozeß seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in bezug auf die Zielgröße aus. (vgl. Giddens 1996, 52-62)

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

Berufliche Bildung unterstützt mit Maßnahmen pädagogisch strukturierter Suchbewegungen solche Menschen, die die Rückkehr zur Erwerbstätigkeit auf eine höchst individuelle Weise verfolgen und hierdurch bisher unbekannte Erwerbsmöglichkeiten entdecken. Je besser dies nun der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung z.B. durch individualisierte Bewerbungstrainings oder Existenzgründerprojekte gelingt, d.h. je deutlicher bislang unerschlossene Bereiche der Erwerbstätigkeit allgemein zugänglich werden, umso geringer werden letztlich die Chancen beruflicher Weiterbildung für spätere Angebote und umso stärker steigt der Druck auf diejenigen, die neue Felder bereits für sich erschlossen haben. Berufliche Weiterbildung trägt damit gerade durch ihr Gelingen zur weiteren

Modell III: Reflexive Transformation

Lernen als permanente Selbstvergewisserung: Selbstreflexive Orientierung



Destabilisierung des Arbeitsmarkts bei und verschafft sich durch erfolgreiche pädagogische Arbeit tiefgreifende Anschlußprobleme für spätere Angebote. Der Zustand Bx wird allein durch das Organisieren seiner Erreichbarkeit in seiner Qualität verändert. Strukturell gleicht dies dem Problem-muster in der Touristikbranche, in der der Wunsch nach touristisch unberührten Ferienorten zu „Geheimtips“ führt, die gerade die Defizite hervorrufen, denen man zu entkommen suchte: die als touristisch unzerstört empfohlenen Reiseziele verändern sich dadurch, daß sie als Ferienorte erschlossen werden.

Lernorganisation im Modell III gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an der sie selbst aktiv mitwirkt und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwach-

Lernorganisation hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern

senenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie sich nicht weiterhin der blind verlaufenden Kette eines durch eigenen Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier proaktiv Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit der bedrohlichen Perspektive eines Lebens ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen „psycho-soziale Motivatoren“ bereitzustellen und dadurch zur

gesellschaftlichen Entschleunigung beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Unterschiedliche Bedeutung von Selbststeuerung

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

im Kontext von Qualifizierungsprozessen geht es um *Selbstinstruktion*

(z.B. Leittextmethode vgl. Greif/Kurtz 1996)

bei Suchbewegungen handelt es sich um *selbstgesteuerte Zielfindung*

(z.B. Zukunftswerkstatt; Zielfindungsseminare: Lebenslauf- und Karriereplanung, biographisches Lernen)

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

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

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik des zweiten und dritten Modells hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für die Lernziele und Inhalte der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht (vgl. Schaffter/Weber/Becher 1998). Statt Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren, geht es zunehmend mehr um ein *Initiieren – Aufbauen – Ausgestalten und Unterstützen von Entwicklungsverläufen* auf den Ebenen: – In-

dividuum – Gruppe/Familie – Organisation und regionaler Lebensräume.

Dies verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und ein konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. Hierfür sind auch die entsprechenden strukturellen und finanziellen Netzwerke als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen. „Marktorientierung“ bedeutet hier über Einzelveranstaltungen und Einzeleinrichtungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

Zwischenergebnis: Kürzung der gesellschaftlichen Kontextbedingungen als Anforderung

Die Probleme, mit denen es Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft zu tun bekommt, lassen sich nun nicht allein dadurch bewältigen, daß man genauer auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neue Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich auch Programmqualität beurteilen läßt. Es wäre allerdings

Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung kann nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen für die Lernziele und Inhalte der Teilnehmer

ein Mißverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung nur als „linearer Übergang“ vom Modell I über Modell II zu Modell III gedeutet würde – wenn also Modell III nur als „ultimative Innovation“ im Wettlauf um Modernität aufgegriffen würde. Statt dessen ist zu bedenken, daß alle drei Transformationsmuster weiterhin nebeneinander wirksam sind – daß man also mit einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen je nach Handlungskontext zu rechnen hat.

Grenzen institutionalisierten Lernens stellen daher nicht allein deshalb eine bildungspolitische Herausforderung dar, weil sie zur Erarbeitung innovativer Bildungsmuster gesellschaftlichen Wandels zwingen. Voraussetzung für das Gelingen von Selbststeuerung in Bildungskontexten ist darüber hinaus die *Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Transformationsmustern* und dem in ihnen jeweils gültigen Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung. Gegenwärtig werden Wirksamkeitsgrenzen ganz besonders dort erfahrbar, wo die zugrundeliegende Transformationsstruktur des Veränderungsprozesses nicht beachtet oder wo die Struktur falsch gedeutet wird. Solche Fehldeutungen führen zu *Wirkungsverlust* bislang erfolgreicher Bildungsangebote oder z.T. sogar zu *Wirkungsumkehr*. Erwachsenenbildung ist in diesen Fällen nicht mehr lernförderlich, sondern hindert die Menschen sogar daran, sich mit wichtigen Veränderungen in ihrem Leben in lernender Aneignung auseinanderzusetzen. Hieraus läßt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären. „Selbststeuerung“ gerät dann zur Ideologie oder zur Leerformel.

Konzeptionelle Bedeutungskontexte

Die Beschäftigung mit Selbstorganisation beim Erwachsenenlernen erfolgt bei näherer Betrachtung aus recht unterschiedlichen Interessenstandpunkten. In einem ersten Überblick lassen sich vier Bedeutungskontexte in dem vielstimmigen Chor der Publikationen unterscheiden:

(1) ein bildungspolitischer Kontext

Hier beschäftigt man sich unter dem Vorzeichen selbstorganisierten Lernens damit, ob es wünschenswert oder gefährlich sei, wenn neo-liberale Ordnungsvorstellungen bei der Konzipierung und Organisation von Weiterbildung stärker zum Zuge kämen. Deregulierung, Rückzug des Staates, Kostensenkung und Kundenorientierung werden auf der Ebene didaktischer Konzepte diskutiert. Unübersehbar setzt sich hier die Debatte um Entinstitutionalisierung unter ökonomischem Vorzeichen, wenn auch mit den bekannten Argumentationsmustern im pro und contra fort.

(2) ein pädagogisch – programatischer Kontext

Selbstorganisiertes Lernen wird normativ gefaßt und aus der alteuropäischen Dualität von Autonomie versus Fremdbestimmung bewertet. Das „Selbst“ erscheint hier als individuelles Subjekt in Auseinandersetzung mit „fremder“ pädagogischer Einflußnahme, was schließlich in die klassische Antinomien emanzipatorischer Einwirkung führt. Man gerät in die Paradoxien einer pädagogischen Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

(3) ein alltagsgebundener Handlungskontext der Bildungsspraxis

Hier wird das Konzept selbstorganisierten Lernens als Produktbezeichnung benutzt, das unterschiedliche didaktische Ansätze zu verknüpfen vermag und mit dem sich pädagogische Qualität im Angebotsprofil unter Marketinggesichtspunkten profilieren läßt. Der Diskurs reagiert auf offenkundige Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens nach dem Instru-

Es geht in diesem Zusammenhang um die Verständigung über das jeweilige Leitbild pädagogischen Handelns - also um die Klärung von Bildern, die dadurch handlungsleitend sind, weil sie übereinstimmende Erwartungsstrukturen ermöglichen

ktionsparadigma, das nicht mehr auf der Höhe der heutigen Lerntechnologie ist. Man bemüht sich mit Konzepten selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens um eine bessere Qualität und höhere Wirksamkeit professionellen pädagogischen Handelns.

(4) ein paradigmatisch ausgerichteter Theoriekontext

Pädagogische Einwirkung wird unter einer interdisziplinären Fragestellung in den Deutungskontext von Selbstorganisation als selbstreferentielle Struktur gestellt. Das „Selbst“ selbstorganisierten Lernens erhält in diesem erkenntnistheoretisch angelegten Diskurs eine Scharnierfunktion zwischen Autonomie und Heteronomie und überwindet paradigmatisch die bisher vorherrschende duale Problemdefinition. Pädagogisches Handeln wird in der meist sy-

stemtheoretisch inspirierten Argumentation selbst zum Bestandteil selbstreferentieller Organisation.

Gelingende Selbststeuerung setzt daher zunächst einmal die Klärung des konzeptionellen Bedeutungskontextes voraus, aus dem sie ihr Verständnis von Erfolg und Mißerfolg bezieht. Es geht in diesem Zusammenhang um die Verständigung über das jeweilige *Leitbild pädagogischen Handelns* – also um die Klärung von Bildern, die dadurch handlungsleitend sind, weil sie *übereinstimmende Erwartungsstrukturen* ermöglichen. Für eine derartige Verständigung wird vorgeschlagen, Selbststeuerung in den Kon-Text eines mehrstufigen begrifflichen Rahmens zu stellen, in dem sich Unterscheidungsmöglichkeiten zu Konzepten der Selbstbestimmung und Selbstorganisation gewinnen lassen.

Begriffsabgrenzungen:

(1) Selbstbestimmung:

Kontextbedingung: *Autonomie zur Entscheidung* zwischen externer und interner Einflußnahme

Voraussetzung: Verfügbarkeit über gesellschaftliche Optionen als Möglichkeitsraum

(2) Selbstorganisation:

Kontextbedingung: *Spielräume bei der Gestaltung* von organisatorischen Rahmendingungen

(Person, Zeit, Ort, Thema, Medien)

Voraussetzung: Verfügbarkeit über Gestaltungselemente innerhalb von Handlungskontexten

(3) Selbststeuerung:

Kontextbedingung: *Kontrollierbarkeit des Prozeßverlaufs*

(zeitliche Segmentierung, Geschwindigkeitskontrolle, Wiederholbarkeit, Entwicklungszeiten)

Voraussetzung: Verfügbarkeit über Elemente der Verlaufsstruktur

Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung bezeichnen somit unterschiedliche Bedeutungskontexte von Rückbezüglichkeit mit je relativer Autonomie. Dies hat beispielsweise zur Konsequenz, daß es nicht ungewöhnlich ist, sich auf der Ebene 1 *selbstbestimmt* zu entscheiden, daß man in einer *fremdorgani-*

sierten (Ebene 2) und fremdgesteuerten Lehrveranstaltung (Ebene 3) teilnehmen möchte.

Strukturell bietet das Ebenenschema nun Unterscheidungen, die auf den oben genannten begrifflichen Kontexten unklar geblieben oder auch bewusst intransparent gehalten werden: man wird aufmerksam auf *spezifische Profile* zwischen externen und internen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Dies ist an anderer Stelle noch genauer auszuarbeiten. In bezug auf die hier zu klärenden Kontextbedingungen reicht der Hinweis aus, daß auf unterschiedliche Kombinations- und Mischungsverhältnisse zwischen den drei Ebenen zu achten ist, die sich praktisch folgenreich für den Sinnkontext von Selbststeuerung auswirken. Selbststeuerung steht immer in dem Kon-Text von Selbstbestimmung und Selbstorganisation, ist dabei aber als ein eigener „Text“ zu berücksichtigen. Zwei Extrempositionen können dies verdeutlichen:

Fremdbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *fremdorganisierten* Lernarrangements als ein Kon-Text, in dem *selbstgesteuertes Lernen* als pädagogische Forderung aufgestellt und kontextuell (fremdbestimmt) durchgesetzt wird. Dies ist eine Konstellation, wie sie vor allem in betrieblichen oder arbeitsmarktpolitischen Handlungsfeldern anzutreffen sind. (vgl. als Beispiel Deitering 1995)

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *selbstorganisierten* Lernarrangements, die den Teilnehmern ein hohes Maß an *Fremdsteuerung* zumuten. Dies ist eine Konstellation, die man (paradoxerweise?) bei *selbstorganisierten* Lernbewegungen im Bereich der Seniorenbildung, aber auch im Rahmen von Selbsthilfegruppen feststellen kann.

Für das jeweilige Verständnis von Selbststeuerung von Lernprozessen ist daher von entscheidender Bedeutung, in welchem strukturellen Zusammenhang sie mit den übergeordneten Kontexten von Selbstorganisation und Selbstbestimmung stehen. Als zusätzlichen Gesichtspunkt gilt zu beachten, welche der Ebenen den Ausgangspunkt und Energieträger der rekursiven Struktur bildet:

Ist es die Bemühung um Selbststeuerung des Lernens, von der die Notwendigkeit zu mehr Selbstorganisation erkennbar (und durchsetzungsbedürftig) wird?

Oder sind es Probleme der Selbstorganisation, aus denen der Wunsch nach Ein-

flußmöglichkeiten auf den Prozeßverlauf hervorgeht?

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß jede der Handlungsebenen nur im Kontext mit den beiden andern beurteilt werden kann und erst in diesem Verknüpfungsverhältnis ihr spezifisches Profil herausbildet.

Geltungskontexte des „Selbst“

Der Begriff der Selbststeuerung findet möglicherweise auch deshalb weitgehende spontane Zustimmung, weil in ihm offen bleibt, was eigentlich mit „Selbst“ gemeint wird. Vielfach wird naiv unterstellt, damit sei der einzelne Mensch oder eine individuelle Person im Blick, wobei auch in diesem Fall unklar bleibt, wer oder was dabei das „Selbst“ eines Menschen ist, auf das sich das freie Individuum reflexiv rückzubeziehen vermag. Schaut man sich die unterschiedlichen konzeptionellen Entwürfe an, so zeigt sich, daß das „Selbst“ der rückbezüglichen Lernstruktur keineswegs „das selbe“ meint, sondern sich aus spezifischen Geltungskontexten heraus erklärt, in denen Lernen einen jeweils besonderen Sinn erhält. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion wird vor allem die Rezeptionslücke in bezug auf kulturanthropologische und ethnomethodologische Konzeptionen des „Selbst“ schmerzhaft spürbar. Noch nicht zugänglich ist das „Selbst“ im Sinne einer intermediären „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels), in der auch ein Pädagoge „selber“ integraler Bestandteil einer überindividuellen Struktur ist, die da „reflexive Mechanismen“ (Schäffler 1984) ausbildet.

Auf praktische Probleme der Bildungsarbeit zurückgeführt verlangt dies, daß bei der Frage gelingender Selbststeuerung der pragmatische Geltungsbereich des „Selbst“ zu klären ist. Es ist schließlich keineswegs gleichgültig, ob sich Selbststeuerung von Prozessen auf den einzelnen Menschen als „autonomes Subjekt“, auf seine Familie, an deren Selbststeuerung er (oder sie) sich als „Angehöriger“ mitvollziehend beteiligt, auf eine Interessengruppe, deren Selbststeuerung man sich als Mitglied engagiert unterwirft oder auf die Organisation oder Institution, deren Selbststeuerungsmechanismen gegen die eigenen persönlichen Interessen gerichtet sind, die aber dennoch loyal als „soziale Kosten“ mitgetragen werden müssen.

Organisationsentwicklung als Kontext gelingender Selbststeuerung

Wenn Selbststeuerung nicht zu einem Instrument institutionalisierter Fremdbestimmung geraten soll, muß es auf die „Entwicklung des Selbst“ gerichtet sein. Hierbei hängt es entschieden davon ab, welchem Transformationsmuster die Veränderung unterworfen ist und auf welche Dimension des Selbst sich der Steuerungsanspruch bezieht. Wenn Entwicklung im Sinne des Modells I nur die Qualifizierung für eine bessere Bewältigung von extern vorgegebenen Aufgaben voraussetzt, stellt sich die Frage nach der Legitimation von Selbststeuerung. Wird dabei erkennbar, daß Selbstinstruktion schlicht nur effizienter, d.h. im Aufwand kostengünstiger ist, so kann die Forderung nach Selbstorganisation Widerstände hervorrufen. Selbststeuerung steht daher immer in der Ambivalenz zwischen externer Forderung und entwicklungsbezogener Förderung.

Aus einer berufsethischen Begründung von Erwachsenenpädagogik heraus läßt sich die Anforderung begründen, daß Selbststeuerung in einen komplementär ergänzenden Zusammenhang mit Selbstorganisation und Selbstbestimmung zu stellen ist. Selbststeuerung – gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt werden – ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können. Entwicklungsbegleitung meint daher, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern.

In Konzepten einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik stehen daher Ansätze der Selbststeuerung und die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Ausgangspunkt ist die methodische Förderung von Prozessen der Selbstreflexion und Selbststeuerung. Folgeschritte werden im Sinne von Ansätzen zur Organisationsentwicklung überall dort erkennbar und als Gestaltungselemente greifbar, wo bestimmte Rahmenbedingungen als Hindernis für Prozesse der Selbststeuerung wirken.

Lernberatung wurde zunehmend zu einer pädagogischen Grundorientierung und steuerte in alle Bereiche der Lern-/Lehrplanung und ihrer Gestaltung hinein. Mit ihren Intentionen und Zielen war sie kein von Anfang an vom Gesamtteam getragenes Bildungskonzept. Die weitreichenden Konsequenzen veränderter Erwartungen an eine pädagogische Grundorientierung bedurften spätestens mit Beginn der Erprobungsphase flankierender Maßnahmen. Pädagogische Personal- und Organisationsentwicklung wurde erforderlich, um die Wirkungen und Wechselwirkungen der Lernberatungskonzeption auf organisatorischer, curricularer und personaler Ebene konstruktiv zu bearbeiten. In der Phase konzeptioneller Planungen waren diese nicht konkret antizipierbar, erst im Prozeß der Umsetzung wurde sie virulent... Begleitet haben wir diesen Prozeß durch – soweit es uns möglich war – kontinuierliche Angebote der Beratung, Fortbildung und Hospitation und durch ‚Orga-Sitzungen‘, in denen wir versuchten, die zu verändernden Rahmenbedingungen in der Trägerorganisation zu identifizieren und Veränderungen, soweit sie machbar waren, vorzunehmen.“ (a.a.O. S. 66)

BRIGITTE KUNZ VERLAG
 Fachbuchverlag für Kranken- und AltenpflegeLiteratur
 Postfach 2147, 58021 Hagen; Tel. 02331/50154; Fax. 02331/587720



Möller, U. / Hesselbarth, U.
Die geschichtliche Entwicklung der Krankenpflege
 – Hintergründe, Analysen, Perspektiven –
 2. Auflage 1998, 263 Seiten (gebunden); DIN-A4-Format; mit zahlreichen Abb.; Bestell-Nr. 55; ISBN 3-89495-102-8; DM 56,00; 05 409; sfr 51,00
 Was hat Hippokrates mit der Krankenpflege von heute zu tun? Weshalb ist der „Pflegenotstand“ eigentlich für die Situation der Pflege nichts Neues? Ist die Pflege auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis? Diese und andere Fragen erörtern die Autorinnen in ihrem umfangreichen Werk. Historische und gegenwärtige Strömungen, Ereignisse und Zusammenhänge werden kritisch beleuchtet. Der Ansatz, Pflege zwischen gestern und morgen darzustellen, Perspektiven für die Pflege als Herausforderung und Chance zu sehen, macht das Buch zu einem „MuS“ für Unterrichtende, Pflegedienstleitungen und interessierte Pflegekräfte.



Bergen, P. / Klinke, M.
Primärprävention im Krankenhaus
 Krankenhaushygiene aus pflegerischer Sicht
 1. Auflage 1997; 312 Seiten (gebunden); DIN-A4-Format; Bestell-Nr. 87; ISBN 3-89495-083-6; DM 45,00; 05 329; sfr 41,50
 In dieser Verbindung von Fachwissen und Berücksichtigung des Menschen in seiner Personalität und Befindlichkeit bzw. Verantwortlichkeit hat dieses Hygienebuch in der heutigen Zeit eine ganz besondere Bedeutung.
 Auszug aus dem Geleitwort von Sr. Liliane Juchli



Grond, E.
Altenpflege als Beziehungspflege
 Ein interaktionelles Pflegekonzept
 1. Auflage 1997; 198 Seiten; DIN-A5-Format; mit vielen Abb., Tabellen u. Grafiken; Bestell-Nr. 91; ISBN 3-89495-095-1; DM 29,80; 05 216; sfr 27,50
 In dem Buch von Herrn Prof. Grond werden verschiedene Beziehungen, auch zu Angehörigen und Kollegen beleuchtet. Beziehungen in der Pflege sollen als möglicher Krankheitsfaktor und als wichtiger Heilungsfaktor, besonders für psychisch Alterskranke bewußt gemacht werden. „Jede Pflegehandlung ist Kommunikation oder Chance zu einer Begegnung von Mensch zu Mensch, von Subjekt zu Subjekt.“ Beziehungspflege betrachtet den Pflegebedürftigen nicht als Objekt der Nächstenliebe, sondern als Subjekt mit eigener Menschenwürde.



Krause, K.
Studienführer Pflege und Gesundheitswissenschaften
 – Vom Krankenbett zur Universität –
 2. Auflage 1998; 128 Seiten; DIN-A4-Format; Bestell-Nr. 80; ISBN 3-89495-099-4; DM 24,00; 05 175; sfr 22,00
 Die vollständig überarbeitete und erweiterte zweite Auflage des Studienführers gibt geordnet nach Bundesländern einen vollständigen Überblick über die Studienangebote für Pflegepersonen. Zu allen Studiengängen informiert das Taschenbuch über: Studienort, Fachrichtung, Studienschwerpunkt, Studienplätze, Zulassungsvoraussetzungen, Beginn, Dauer, Inhalt und Studienabschluß. Die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlichen Regelungen zur Zulassung zum Studium ohne Hochschulreife werden ausführlich dargestellt.

Literatur

Breloer, Gerhard; Dauber, Heinrich; Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980

Deitering, Franz, G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main 1996.

Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Gross, Peter: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/Main 1994

Kade, Jochen: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D; Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140

Kemper, Mariat; Klein, Rosemarie: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998

Otto, Volker u.a.: Offenes Weiterlernen – Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig 1979.

Reichmann, Jost: Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/Themenheft: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Frankfurt/Main 1997, Heft 39, S.125-137

Schöffter, Ortfried: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft 1984, H.1, S.249-271; Wiederabdruck: Studienbibliothek Erwachsenenbildung. Bd. 3 Kommunikation in Lehr-Lernprozessen. Bonn/Frankfurt/M. 1992, S. 70-93

Schöffter, Ortfried: Grenzen institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft. Grundlegung zu einer Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Berlin (im Druck) 1997

Schöffter, Ortfried: Perspektiven selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben. Wider den Trend zu einem kurativen Bildungsverständnis. In: Zeman; Peter u.a. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Ausgangsbedingungen, Förderprogramme und neue Bildungskonzepte. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1998

Schöffter, Ortfried; Weber, Christel; Becher, Martin: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren 1998

Siebert, Horst: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983

Tietgens, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986

Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen – Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Themenheft: Selbstlernen, 1996, Heft 4, S. 178-182