

Lernen in der Transformationsgesellschaft

Vier Modelle struktureller Transformation

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall statt dessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Deren Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer „*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 in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung seit einiger Zeit mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

Strukturtheoretisch lassen sich in diesem Zusammenhang vier *Modelle der Transformation* unterscheiden, nämlich:

- „lineare Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess der Konversion
- „zielbestimmte Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess der Aufklärung
- „zieloffene Transformation“ mit Lernorganisation als Suchbewegung
- reflexive Transformation“ mit Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung.

Im Weiteren werden die vier Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf die Organisation lebensbegleitenden Lernens bezogen.

Modell I: Lineare Transformation

Lernen als Prozess der Konversion: Zielspannungslage der Qualifizierung



Schaubild 1: Modell Lineare Transformation

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 (vgl. Schaubild 1). 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 „Weiterbildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der

Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen „Zustand B“. Die 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 einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten beide Zustände ermitteln können:

- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die verlernt werden müssen und
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als äußerst hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebotsentwicklung, 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. Fremdsprachenerwerb, 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 handele, 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 dabei 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“ für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modell II.
- Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der „Zustand B“ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation“ geht das Modell III ein.

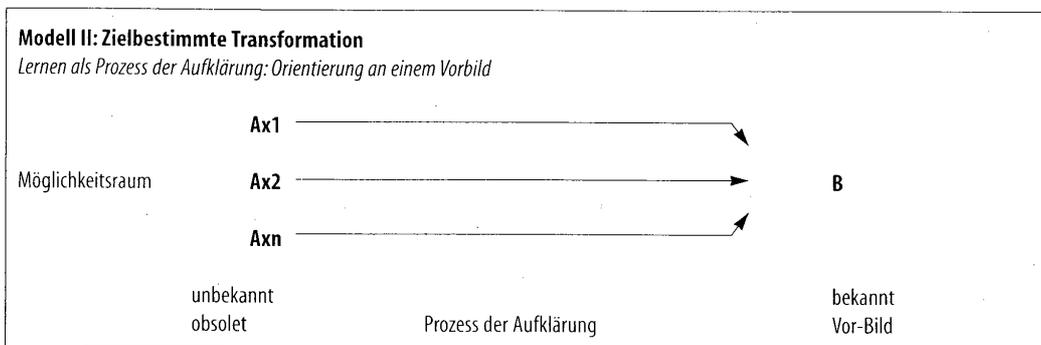


Schaubild 2: Zielbestimmte Transformation

II. Zielbestimmte Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozess aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax, die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt (vgl. Schaubild 2). Der Lernprozess organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustandes durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten „Zustands B“. In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des Verlernens und Um-Lernens geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines Vor-Bildes, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden

Verständnis. Die Dynamik dieser Prozessstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitsschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Sollzustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur Übernahme des Vorbildes im Sinne eines „Lernens am Modell“ zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer „Avantgarde“. Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind Herausforderung und Gewährsleute, dass auch ihre Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings dass sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben.

Nicht vergessen werden darf hierbei, dass trotz aller externen Vorgaben des Zustands B die Wirkung eines Vorbildes niemals voluntaristisch von außen her „erzeugt“ werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht (vgl.

Mader 1992). Vor-Bilder benötigen das Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

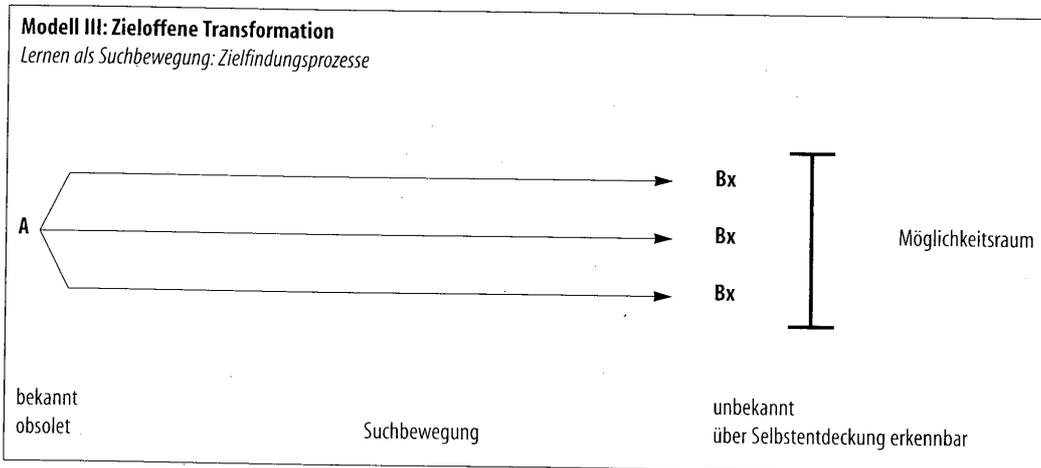


Schaubild 3: Zieloffene Transformation

III. Zieloffene Transformation

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) erfahrbar wird (vgl. Schaubild 3). Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Pädagogen die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als umgrenzbarer Möglichkeitsraum¹ konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. 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 Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. 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, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muss. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

¹ Diese Präzisierung verdanke ich einem Kollegen aus Ungarn, der hiermit betonen wollte, dass die Suchbewegung einen pädagogischen Rahmen zur Unterstützung benötigt.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, dass in einem zieloffenen Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf. Und dies zum einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen,

was beabsichtigt ist: sie verhindern Lernen. Dies kann als strukturelle „Wirkungsumkehr“ bezeichnet werden.

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer 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 die oben charakterisierte „Multioptionsgesellschaft“ (vgl. Gross 1994). Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegen-

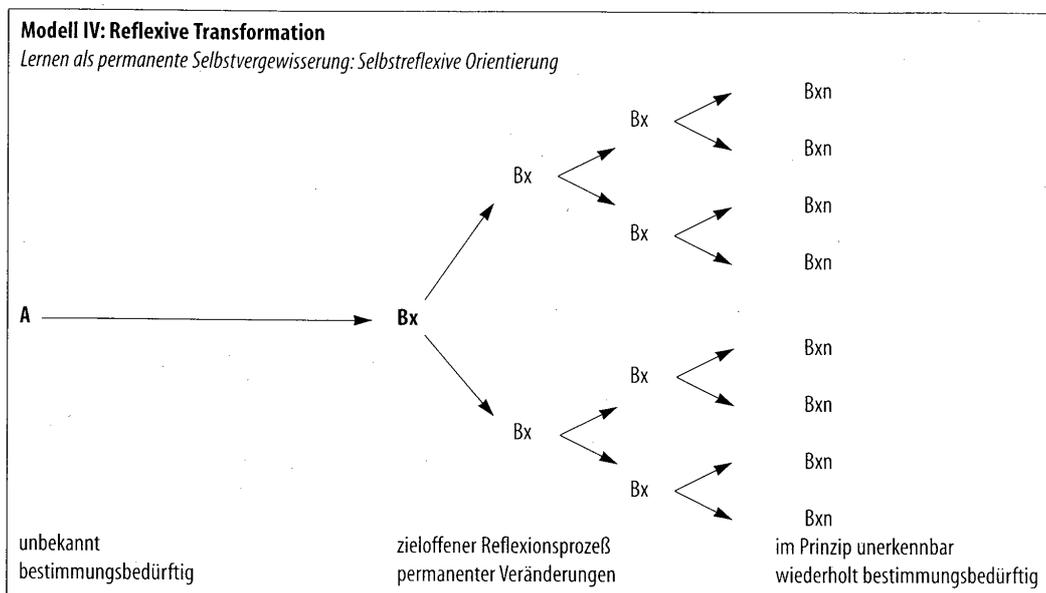


Schaubild 4: Reflexive Transformation

seitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer 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 der sich gerade dadurch verändert, dass er durch lernende Aneignung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des „Zustands B“ wird im Modell IV der „reflexiven Transformation“ berücksichtigt.

IV. 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 „Zustand B“ (vgl. Schaubild 4). 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, vor allem wenn es sich um Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frührentner handelt.

„Zustand B“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation.

Der im Modell IV rekonstruierte Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, 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 III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt 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).

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 Beispiel 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 uner-

schlossene Bereiche der Erwerbstätigkeit allgemein zugänglich werden, um so geringer werden letztlich die Chancen beruflicher Weiterbildung für spätere Angebote und um so stärker steigt der Druck auf diejenigen, die neue Felder bereits für sich erschlossen haben. Berufliche Weiterbildung trägt damit gerade durch ihr Gelingen zur weiteren 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 abermals in seiner Qualität verändert. Strukturell gleicht dies dem Problemmuster 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 IV gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigene Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen Entschleunigung beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Organisationstheoretisch lassen sich die Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz fassen, für die unterschiedliche Formen von Planung und Kontrolle notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen vollständiger Transparenz von Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und vollständige Intransparenz das andere. Die Grundstruktur der Transformationsmuster zwischen „bekannt“ und „unbekannt“ wird in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Transformationsmuster in Bezug auf Bekanntheit des Zielwertes:

Ausgangslage	Zielwert	Lernmodell
bekannt	<i>bekannt</i>	Qualifikations-Modell
unbekannt	<i>bekannt</i>	Aufklärungs-Modell
bekannt	<i>unbekannt</i>	Suchbewegungs-Modell
unbekannt	<i>unbekannt</i>	Selbstvergewisserungs-Modell

} lineare Transformation
 } reflexive Transformation

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),
- 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 dritten und vierten 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. Schäffer/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: - Individuum - 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 (vgl. Kemper/Klein 1998). Hierfür sind auch die entsprechenden strukturellen und finanziellen Netzwerke als neue Formen von Wei-

terbildungsorganisation aufzubauen. „Marktorientierung“ bedeutet hier, über Einzelveranstaltungen und Einzelinrichtungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

Klärung des gesellschaftlichen Strukturwandels als Anforderung

Die Probleme der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft lassen sich 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 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 Bildungskonzeptionen für neuartige Strukturmuster 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 lernerischer Aneignung auseinanderzusetzen. Hieraus lässt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären. „Selbststeuerung“ gerät dann zur Ideologie oder zur Leerformel.

Aufgrund dieser Überlegungen wird es notwendig, differenzierter als bisher zwischen den Strukturen *linearer Transformation* der Modelle I und II und der *reflexiven Transformation* des dritten und vierten Modells zu unterscheiden. Hierbei sind *zwei unterschiedliche Anforderungen* genauer zu berücksichtigen:

- Bei Veränderungen im Sinnkontext des Modells I und II ist es die *Anforderung zum Kontextwechsel*, d.h. die Notwendigkeit zum Übergang aus einer vertrauten jedoch nicht mehr tragfähigen Ordnung hinein in ein bislang fremdartiges Erwartungssystem, das eine mehr oder weniger nachvollziehbare Sinnstruktur besitzt. In diesem linearen Verständnis verfügen die Menschen in den östlichen Bundesländern und z.T. auch in den osteuropäischen Ländern bereits über *Erfahrungen zum Kontextwechsel*. Inwiefern dies bereits als generalisiertes Erfahrungswissen also als übertragbare Kompetenz verfügbar ist, lässt sich allerdings nur im Einzelfall klären. Wie bereits angedeutet, beruht Kompetenz zum Kontextwechsel auf einer produktiven Beziehung zwischen Abbruch und Aufbruch, also auf der Verbindung von Distanzierungsleistung und neuem Engagement.
- *Bei Veränderungen im Sinnkontext der Modelle III und IV* zwingt strukturelle Transformation die Akteure zum Übergang in ein fremdes Sinnsystem, das sich seinerseits in einem offenen, nicht unmittelbar durchschaubaren Strukturwandel befinden kann. Bei Veränderungen nach Modell IV werden dabei Anpassungsleistungen abverlangt, die sich im Zuge der weiteren Entwicklung schnell als zunächst notwendiger, aber letztlich nicht hinreichender Mitvollzug von immer weiteren Veränderungen herausstellen können. Die Erwartung, irgendwann einmal in der neuen, fremdartigen Ordnung „anzukommen“, bleibt trotz hoher Anpassungsleistung unerfüllbar. Ganz im Gegenteil kann paradoxerweise sogar eine zu hohe Anpassungsbereitschaft die Chance verringern, den Prozesscharakter der neuen Situation zu durchschauen und mit ihm umgehen zu lernen.²

Probleme bei der Organisation von Weiterbildung lassen sich daher häufig auf eine Unklarheit über die zutreffende Prozessstruktur der Veränderungsverläufe zurückführen. Geht man von einer mehr oder weniger linearen Transformationslogik aus, bei der ein Übergang

von einer bekannten Ausgangslage A über eine Zwischenphase B zur Ziel-Lage C eines ebenfalls bekannten Kontextes zu organisieren ist, so bieten die bekannten pädagogischen Technologien in der Tat ein breites Instrumentarium zur Anpassungsqualifizierung. Sobald es sich jedoch um Übergänge hinein in Ordnungsgefüge handelt, die sich selbst im Prozess eines offenen Strukturwandels befinden, müssen Angebote institutionalisierten Lernens eine andere Funktion als bei der Bewältigung eines linearen Übergangs erfüllen. Im zweiten Fall ist zudem zu berücksichtigen, dass nun auch institutionalisiertes Lernen als Bestandteil einer Transformationsgesellschaft einem Funktionswandel unterliegt, den es strukturell mitzuvollziehen hat. Es handelt sich dabei um eine Anforderung an die Weiterbildung, die sich wie bereits erwähnt als Wandel von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion beschreiben lässt. Darauf wird im nächsten Kapitel zurückgekommen. Die Reflexionsfunktion ist eine Antwort auf die kontingente Prozessstruktur einer Transformationsgesellschaft, wie sie exemplarisch beim Übergang zwischen den Gesellschaftsordnungen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands erfahrbar wurde.

Das gegenwärtige Problem einer *Gesellschaft in struktureller Transformation*, mit dem man es gegenwärtig in den östlichen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in der Schwierigkeit, eine generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufzugreifen und produktiv nutzen zu können. Wie aber lassen sich verlorene Sicherheiten wiedergewinnen, ohne vergeblich nach stabilen Rahmenbedingungen Ausschau zu halten und dabei letztlich doch enttäuscht zu werden? Zeiten des Übergangs stehen notwendigerweise in einem „Zwielicht der Ordnung“ (Waldenfels). Sie lassen die bislang gesichert erscheinenden Formen institutionalisierten Lernens problematisch erscheinen und setzen bewährte Kontrollmechanismen und Steuerungsmodelle außer Kraft. So erweist sich z.B. das Verlangen nach der gewohnten Sicherheit von „Maßnahmekulturen des Lernens“ als Unfähigkeit, sich in aller Konsequenz auf den strukturellen Wandel einzustellen. Das Festhalten an alten Sicherheiten wirkt sich letztlich als Problemverschärfung aus, weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und daher in der weiteren Folge ständig Misserfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem „freien

² Es sind derartige Erfahrungen im Umgang mit Prozessen des Strukturwandels, an denen sich die Situation in den sog. Beitrittsländern von der Situation in der alten Bundesrepublik grundsätzlich unterscheidet. Man wird konfrontiert mit der Gewalt „fluider Strukturen“ und erlebt dies besonders intensiv vor dem Kontrast eines kollektiven Menschenbildes, einer sozialistischen Gesellschaftsordnung und eines Staatsverständnisses, in der Vermeidung von Kontrollverlust bei allen Beteiligten höchste Priorität genoss. Die Problematik der Weiterbildung in den neuen Bundesländern bestand also darin, dass die Menschen gleichzeitig *beide Varianten des Kontextwechsels* zu bewältigen hatten (und weiterhin haben), ohne dass eine Unterscheidung immer auch möglich war. Hinzu kommt, dass die institutionalisierten Lernhilfen vorwiegend von Problemdefinitionen im Sinne linearer Transformation ausgingen und hierdurch erheblich zum Wirkungsverlust bzw. zur Wirkungsumkehr von Weiterbildungsmaßnahmen beitrugen.

Fall“ in Strukturlosigkeit schützen, die andererseits jedoch anschlussfähig sein müssen für neuartige Gestaltungsvarianten, die vorher nicht antizipierbar gewesen waren. Die Bearbeitung von Freisetzung und Kontrollverlust kann nicht mehr auf eine Wiedergewinnung „objektiver“ extern vorgegebener Ordnungsstrukturen abzielen, sondern muss Gelegenheiten bieten, in denen bislang noch unbestimmte Potentialität in *experimentelle Handlungs- und Gestaltungsspielräume* transformiert werden kann. Es geht um die Bearbeitung unterschiedlicher Phänomene der Entgrenzung durch selbstreflexive Orientierungsleistungen. Eine unverzichtbare Aufgabe institutionalisierten Lernens besteht nun darin, derartige Entwicklungen methodisch zu begleiten und hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen und auf Dauer zu stellen, in denen Suchbewegungen hinein in bislang unbekannte *Möglichkeitsräume* organisierbar werden. Lernen meint in diesem Zusammenhang entdeckendes, grenzüberschreitendes Lernen, das zwar nicht extern gesteuert werden kann, das aber dennoch institutionalisierter Förderung und Entwicklungsbegleitung bedarf.

Diese allgemeine Einschätzung gilt gesellschaftsweit und hierbei ebenso für individuelle Freisetzungprobleme und ihren subjektiven Orientierungsbedarf im Lebenslauf wie darüber hinaus auch für Selbststeuerungsanforderungen an Gruppen, Organisationen, Wirtschaftsunternehmen, Verbände oder an die großen gesellschaftlichen Funktionssysteme. Es kann daher nicht überraschen, dass auch in dem sich gegenwärtig schrittweise ausdifferenzierenden Weiterbildungssystem die strukturelle Spannung zwischen vielfältig angewachsenen Optionen und einem im konkreten Fall verengten Gestaltungsspielraum nach produktiver Bearbeitung verlangt. Vieles, was früher eindeutig festgelegt und geregelt schien, wird nun als nur eine mögliche Variante unter vielen anderen Spielarten erkennbar. Institutionalisiertes Lernen ist in den bekannten Formen nicht mehr selbstverständlich, es wird in seinen Begrenzungen erkennbar, es erweist sich als „kontingent“ und damit begründungsbedürftig. Nutzen wir also die sich öffnenden Spielräume!

Literatur

- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996
Gross, P.: Die Multioptionengesellschaft. Frankfurt/M. 1994
Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer ungeschlossenen Bildungsbiographie. In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140
Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebenzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170

Schäffter, O.; Weber, Chr.: Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein; G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren 1998

Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Humboldt-Universität zu Berlin

Weiterbildung und Regionalentwicklung: Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Landesregierung

Rede von Staatssekretär Dr. Gerd Harms auf der Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung „Alle an einem Strang - aber wohin ...?“ - Weiterbildung als Faktor regionaler Strukturentwicklung am 8. September 1998 in Potsdam

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich wurde gebeten auf dieser Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Weiterbildung und Regionalentwicklung“ eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Landesregierung zu geben. Dabei ist mir bewusst, dass eine solche Bestandsaufnahme zum gegenwärtigen Zeitpunkt abschließend nicht möglich ist. Vielmehr befindet sich die Weiterbildung im Lande in einem Prozess der Identitätsfindung und ist nach wie vor auf der Suche nach ihrem eigenen Standort. Deshalb kennzeichnet der Untertitel der Tagung „Weiterbildung als Faktor regionaler Strukturentwicklung“ einen hohen Anspruch.

Die heutige Diskussion findet zu einem Zeitpunkt statt, an dem die äußerst schwierige Situation des Landeshaushalts uns zu Einschränkungen in einem Bereich zwingt, in dem sicherlich nach übereinstimmender Auffassung aller hier im Raum eher Entwicklung notwendig wäre. Im kommenden Jahr wird es nach den derzeit vorliegenden Rahmendaten unumgänglich sein, die Finanzierung der Grundversorgung von 2.400 Stunden pro 30.000 Einwohner auf 2.400 Stunden pro 35.000 Einwohner abzusenken und damit die Verbesserung der letzten Jahre zur Hälfte wieder zurückzuholen.¹ Vor dem Hintergrund dieser schwierigen Situation und der finanziellen Enge werden aber meines Erachtens die Diskussionen, die unter dem Stichwort „Weiterbildung als Faktor regionaler Strukturentwicklung“ angesprochen sind, umso wichtiger. Es geht um Ziel-

¹ Diese Kürzung konnte inzwischen abgewendet werden.