

Ortfried Schöffter

PERSPEKTIVEN SELBSTBESTIMMTER PRODUKTIVITÄT IM NACHBERUFLICHEN LEBEN

Gliederung:

1. Pädagogik als Sorgeverhältnis zwischen den Generationen?
2. Transformationsgesellschaft und der wachsende Zwang zur Selbststeuerung
3. Modelle gesellschaftlicher Transformation
4. Grenzen institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft
5. Irritation und Irritationsfähigkeit
6. Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen
7. Die Leitdifferenz von Bildung: Lernen oder Nichtlernen
8. Perspektiven selbstbestimmter Produktivität
9. Praktische Konsequenzen
10. Fazit

1. Pädagogik als Sorgeverhältnis zwischen den Generationen?

Die erwachsenenpädagogische Praxis ist in ihrer gegenwärtigen Entwicklung bereits erheblich weiter als das Denken und Sprechen über sie. Eine Folge hieraus ist, daß Bildungspraxis ohne eine ihr angemessene Theorie sich einerseits selbst nicht verstehen kann und daß sie andererseits von Außenstehenden nicht hinreichend wahrgenommen werden kann. Diese Einschätzung trifft in besonderem Maße auf die Bildungsarbeit mit Älteren zu. Bildung in der und für die nachberufliche Lebensphase radikalisiert daher die Frage, die auch andernorts zunehmend dringlicher nach Klärung verlangt: Gibt es Übereinstimmung in bezug auf das handlungsleitende Verständnis von „Bildung“ und „Lernen“ und welche Bedeutung erhält hierbei „pädagogisches Handeln“? Es wird erkennbar, daß dies kein Problem randständiger Handlungsfelder in Grenzbereichen zwischen Erwachsenenbildung, Therapie und sozialer Arbeit ist, das sich als Ausnahmefall ausgrenzen läßt. Schulischer Unterricht kann nicht mehr als Normalform pädagogischen Handelns betrachtet werden. In den Diskursen der Erziehungswissenschaft beginnt man auf diese Einsicht zu reagieren und setzt sich neuerdings intensiver mit Strukturen lebensbegleitenden Lernens im Lebenslauf (Lenzen 1997; Lenzen/Luhmann 1997) und den Generationsbeziehungen auseinander. (vgl. Liebau/Wolf 1996) Die folgenden Überlegungen stellen in diesem Zusammenhang eine Antwort auf Vorschläge dar, pädagogisches Handeln aus dem Sinnzusammenhang eines „Sorgeverhältnisses zwischen Generationen“ (Zinnecker 1997) abzuleiten oder Pädagogik als „kuratives gesellschaftliches Teilsystem“ (Lenzen 1997) zu definieren. Eine derartige „Neujustierung“ des pädagogischen Codes wäre auch für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen von einschneidender Bedeutung und damit (z.B. über Finanzierungsregelungen) bildungspolitisch und bildungspraktisch folgenreich.

So geht z.B. Zinnecker von einer „Einheit des Pädagogischen“ aus, die mit „Erziehung“ gleichgesetzt und auch auf Erwachsenenbildung angewendet wird. Er nimmt hierbei auf Werner Loch (1979) Bezug und stellt heraus, daß dieser „in seinem einschlägigen Werk ‘Lebenslauf und Erziehung’ von ‘Erziehung als Lernhilfe’ (spricht) und ... dabei durchaus Erwachsene und lebenslanges Lernen vor Augen“ hatte. (Zinnecker 1997, S. 209) Das von Werner Loch herangezogene Schlüsselzitat hierzu lautet: „Immer dann und nur dann, wenn der Mensch im Lebenslauf vor Lernaufgaben steht, denen er nicht gewachsen ist, oder heranzuwachsen droht, ohne das lernen zu können, was für seine Entwicklung als nötig angesehen wird, ist er auf die spezifische Lernhilfe seiner Mitmenschen angewiesen, die man Erziehung nennt“ (Loch 1979,

S. 20). In einem derartig konzipierten pädagogischen Sinnzusammenhang bieten nach Zinnecker die Generationen für einander wechselseitige „Sorgeverhältnisse“. Generationsbeziehungen lassen sich demzufolge als wechselseitige Verschränkung von Lebensläufen auf unterschiedlichem Entwicklungsstand beschreiben. Zinnecker räumt bei der Analyse pädagogischer Generationenverhältnisse dabei den „*generativ begründeten Beziehungen*“ Vorrang ein. (Zinnecker 1997, S. 220). „Primäre‘ oder ursprüngliche Generationenverhältnisse sind danach jene, die *biologisch* in Elternschaft und Kindschaft gründen und die Beziehungen zwischen den Generationen in ein System der Verwandtschaft einbetten“ (ebenda, Hervorhg. OS). Professionalisierte Pädagogik erscheint so als ein „sekundärer Typus von Generation“ und wird „als ein Stellvertreter- oder Delegationsverhältnis angesehen, das unter bestimmten Umständen in Konkurrenz und Gegensatz zum primären pädagogischen Generationsverhältnis treten kann“ (a.a.O. S. 221). Mit der Anbindung des pädagogischen Generationenkonzepts an die familialen Generationen rekonstruiert Zinnecker Kommunikationsstrukturen zwischen vier zeitgleich lebenden Generationen und strukturiert damit „Generationsbeziehungen“ in sechs pädagogischen Eltern-Kind-Verhältnissen: Kind-Eltern; Kind-Großeltern; Kind-Urgroßeltern; Eltern-Großeltern; Eltern-Urgroßeltern; Großeltern-Urgroßeltern (a.a.O. S. 223). Hierdurch wird ein struktureller Bezugsrahmen für pädagogische Kommunikation gewonnen, der für Prozesse lebensbegleitenden Lernens - d.h. für das Zusammenspiel von Jugendbildung, Erwachsenenbildung und Bildungsarbeit mit Älteren von hoher Bedeutung und erheblicher Brisanz sein dürfte. Vor allem gilt dies, weil offen bleibt, auf „welcher Seite“ jeweils die Lehrenden und die Lernenden (bzw. die Hilflösen und die Helfer) stehen. „Pädagogische“ Kommunikation wird immer von allen Akteursgruppen zugleich aus ihren jeweiligen Lebenslagen heraus geführt.

Der Generationenansatz von Zinnecker ist für Lernen in der nachberuflichen Lebensphase ohne Frage von Relevanz: er überwindet einerseits die traditionelle Fixierung der Bildungstheorie auf die soziale Konstruktion des Kindes, mit der man sich letztlich an pädagogischer Mythenbildung beteiligte. Andererseits überschreitet er die bisher vorherrschende individuelle Perspektive einer Formierung des Lebenslaufs und ersetzt sie durch eine kollektive Struktur polyzentrischer Kommunikation zwischen mehreren Generationen. Bemerkenswerterweise folgt Zinnecker dabei der aktuellen Tendenz, sich wieder stärker einer biologischen Fundierung zu vergewissern. Eine erhebliche Schwäche ist

jedoch in der Hervorhebung des „Sorgeverhältnisses“ und damit dem Aspekt der „hilfreichen“ Beziehungsstruktur zu sehen.

In den folgenden Überlegungen wird hierzu eine theoretische Gegenposition herausgearbeitet und bildungspraktisch die Auffassung vertreten, daß „Helfen“ nur eine Strukturierungsvariante in einer Reihe von anderen darstellen kann. Pädagogik als hilfreiches Sorgeverhältnis bietet somit nur eine spezifische Option, mit der „Lernen“ als Antwort auf irritierende Entwicklungsverläufe im nachberuflichen Lebenszusammenhängen institutionell gefördert werden kann. Dies läßt sich unter dem pädagogischen Leitbild einer „selbstbestimmten Produktivität“ hervorheben. Insbesondere in der Bildungsarbeit mit Älteren hat man unter der Zielsetzung von Selbstbestimmung auf Betulichkeiten in der pädagogisch sorgenden Beziehung zu achten: auf die Umkehrung eines schon immer problematischen Generationenverhältnisses im Sinne einer Infantilisierung der jeweils älteren Generation(en) und auf die Gefahren von „overprotective youngsters“, die ihre professionellen Ziele im Rahmen eines curativen Bildungsverständnisses im Sinne einer Klientelisierung und Therapeutisierung ihrer Bildungsadressaten verfolgen. In der Erwachsenenbildung darf zudem nicht aus dem Blick geraten, daß es letztlich um „Lernen“ geht, also um produktive, kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Ob Lernmöglichkeiten im Einzelfall „hilfreich“ oder „heilsam“ sind und ob sie mehr Sicherheit in der Lebensführung verfügbar machen, stellt sich erst in zweiter Linie als Frage. Zunächst geht es um die Grundsatzentscheidung, ob „Lernen“ gefördert oder verhindert wird. Bildungsbemühungen sind keineswegs definitionsgemäß „hilfreich“, sondern führen oft genug zu kraftraubenden Verarbeitungsprozessen; andererseits erschließt Helfen immer nur sehr eingeschränkte Lernmöglichkeiten. Der für Erwachsenenbildung relevante Code bezieht sich daher auf die Differenz von Aneignung neuen Wissens versus Nichtwissen. Mit dem Problem, wozu das neue Wissen „nützen“ kann und ob es sich als hilfreich, gesundheitsfördernd oder sicherheitsstabilisierend erweist, mag man sich in anderen Funktionssystemen der Gesellschaft herumschlagen und da war man seit jeher selbstbestimmten Lernprozessen gegenüber skeptisch. So ist z.B. die Frage: „Unfreiwillig in den vorzeitigen Ruhestand - kann Weiterbildung helfen?“ (KAW 1994) keineswegs nur rhetorisch zu verstehen, sondern signalisiert Zielkonflikte, die störend und verunsichernd in die Bildungspraxis durchschlagen, wenn sie nicht hinreichend reflektiert werden.

Selbstbestimmte Produktivität im nachberuflichen Leben verlangt für die Gestaltung von Lernkontexten oft genug das Gegenteil von einem Sorgeverhältnis: nämlich akzeptierende

Zuwendung gegenüber den Bildungsadressaten im Sinne einer *irritierenden Zumutung*. Es geht nicht um ein Um-Sorgen, sondern um die Bahnung von Wegen hinaus aus all den bekannten Selbstverständlichkeiten, in denen man sich mit wachsendem Alter in den Netzen seiner Lebenswelt verstrickt vorfindet. Bildung beruht in diesem Zusammenhängen auf Distanzierungsmöglichkeiten. Es geht um mögliche Chancen zum Aufbruch und Ausbruch aus dem gewohnten Alltag! Bildungsarbeit würde ihre Adressaten um verfremdendes Kontrasterleben und um lernförderliche Irritationen betrügen, wenn sie sich primär dem kurativen Paradigma verpflichtet sähe. Darüberhinaus würde hierdurch auch die gesellschaftliche Funktion von Bildung vernachlässigt, insofern sie die Aneignung von neuartigen und unerwartbaren Entwicklungen zu unterstützen hat. Bildungsarbeit meint in diesem Sinne notwendigerweise die produktive Auseinandersetzung mit Fremdartigen und Neuem (Schäffter 1986). Einerseits werden bereits vorhandene Irritationserlebnisse aufgegriffen und als reflexive Lernanlässe wertgeschätzt. Andererseits erhält Irritation eine positive Färbung, weil sie nun als Verblüffung und skeptisches Staunen erfahren werden kann. Diese Funktion von Erwachsenenlernen erhält in der Gegenwart eine wachsende Bedeutung. Selbstbestimmte Produktivität erweist sich immer deutlicher als notwendige Voraussetzung, damit mit unvorhersehbaren Entwicklungen lernend umgegangen werden kann.

Nachdem an dieser Stelle der Ausgangspunkt der Überlegungen erreicht wurde, soll kurz der weitere Argumentationsverlauf skizziert werden: Im folgenden Abschnitt kommt es darauf an zu verdeutlichen, weshalb es Pädagogik in der nachberuflichen Lebensphase mit neuen Spielarten von Irritationsanlässen zu tun bekommt, für deren produktive Verarbeitung sie neuartige Lernkontexte zu konzipieren und als „Infrastruktur für Selbstlernprozesse“ (Dräger u.a. 1995; 1997) bereitzustellen hat. Es werden Modelle von Transformationsmustern gesellschaftlichen Wandels herausgearbeitet, mit denen sich erklären läßt, weshalb traditionelle Problembeschreibungen und Problemlösungen bei der Bewältigung der Statuspassage in die nachberufliche Lebensphase zunehmend unwirksam werden und aufgrund dieser Erwartungsenttäuschung Irritation auslösen. Für die Funktionsbestimmung des Bildungssystems ist in diesem Zusammenhang nun von entscheidender Bedeutung, daß auf Irritationserlebnisse nur im Sonderfall mit Lernen reagiert wird. Neben Reaktionsweisen der Bagatellisierung und Banalisierung wird eine Reihe von institutionalisierten Reaktionsmustern vorgestellt, die eher als Normalisierungsstrategien im Umgang mit Abweichungen angesehen werden müssen, als daß sie Irritation als Lernanlaß aufgreifen und

somit im Sinne von biographischem Lernen im Lebenslauf nutzen. Hierdurch wird erkennbar, daß Irritationsfähigkeit eine Voraussetzung darstellt, die nur unter besonderen, förderlichen Rahmenbedingungen zu lebensbegleitenden Lernprozessen führen kann: unter den gegebenen lebensweltlichen Bedingungen in der nachberuflichen Lebensphase bleibt diese Option weitgehend Kontexten institutionalisierter Bildungsarbeit vorbehalten. Selbstbestimmte Produktivität bedarf daher einer institutionalisierten Unterstützung gegenüber gesellschaftlich verfestigten Reaktionsmustern des Helfens, Heilens, Sicherheitbietens, wie sie im Alltag und durch übliche pädagogische „Maßnahmen“ vorherrschen. Damit Irritation zum Lernanlaß werden kann, bedarf es einer Instanz, die dem Bildungswert von Verblüffung, Erstaunen, von Faszination aber auch von zunächst begriffslosem Erschrecken einen kontrastiven Rahmen gegenüber den Normalisierungsstrategien und dem Veralltäglichungsdruck der „gesellschaftlichen Mächte“ aufbaut und aufrechterhält. Diese widerständige Instanz ist die institutionalisierte Erwachsenenbildung.

2. Transformationsgesellschaft und der wachsende Zwang zur Selbststeuerung

Für die Erwachsenenbildung stellt gesellschaftlicher Wandel und seine Bewältigung durch organisiertes Lernen gewiß keine neuartige Herausforderung dar. Ganz im Gegenteil kann man davon ausgehen, daß die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen 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. Hierbei hat sie sich der Ambivalenz gesellschaftlicher „Freisetzung“ zu stellen - also die bekannte Spannung zwischen Anpassung und Widerstand pädagogisch zu berücksichtigen. Nun läßt sich jedoch gerade an diesem „temporalen Aspekt“ (Schäffter 1993) also an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur weiteren Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine 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 durch Selbstreflexion und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“ (Schäffter 1992). Was damit gemeint ist, soll mit zwei begrifflichen Erläuterungen kurz gegenübergestellt werden:

- Die *Reproduktionsfunktion* von Bildung bezieht sich auf einen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag, der primär am „Problem der Generationen“ (Mannheim 1978) ansetzt, sich also auf die Notwendigkeit bezieht, die in relativ rascher Folge nachwachsenden Generationen für den jeweils erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anschlussfähig zu machen. Es geht um das Erfordernis, daß die gesellschaftlichen Wissensbestände, Kulturtechniken mit ihren normativen Standards und Wertmustern von den nachwachsenden Mitgliedern einer Gesellschaft auf subjektiv bedeutsame und in der jeweils zeitgemäßen Weise angeeignet werden müssen. Gesellschaft erweist sich dabei als temporale Ereignisverknüpfung, als eine dynamische Prozessstruktur (vgl. Schäffter 1993). Die Bildungsfunktion in diesem konstitutiven Sinne ist daher die Gewährleitung einer anschlussfähigen „Weiterbildung“ der Gesellschaft im doppelten Sinne des Wortes. Reproduktion muß in diesem Zusammenhang verstanden werden als Wiederaneignung oder als Neuschöpfung von Gegenwart auf der Grundlage der jeweils verfügbaren historischen Möglichkeitsräume. Reproduktion unterscheidet sich daher grundlegend von Kopie. Evolutionäre Entwicklungen gesellschaftlicher Strukturen gehen daher auf einen ständigen Generationswechsel und auf den Zwang zu lernender Aneignung dessen zurück, was frühere Generationen über praktischen Mitvollzug noch als unmittelbare Erfahrungen verfügbar hatten. Mit der wachsenden Komplexität der Gesellschaft und im Zuge der Entwicklungsbeschleunigung wurde es nötig, diese Reproduktionsfunktion einem darauf spezialisierten Erziehungssystem zu übertragen und es über die Familie und Peergroups hinaus in öffentlichen Institutionalformen wie Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsausbildung auszudifferenzieren. Aber auch beim Lernen in der nachberuflichen Lebensphase kann Bildung der Reproduktionsfunktion folgen und nach Institutionalisierungen verlangen: Etwa beim Aufgreifen kultureller Techniken, bei der Wiederaneignung oder Neuschöpfung von Gestaltungsspielräumen des eigenen (nachberuflichen) Lebens, im Anknüpfen an den Entwicklungsstand gesellschaftlich verfügbaren, aber in der Erwebsphase nicht

genutzten Wissens (Fremdspracherwerb oder Umgang mit neuen Medien: „Senioren ins Internet“).

- Der Zugang zu gesellschaftlichen Wissensbeständen und deren Aneignung wirkt sich auf die Gestalt des Lebenslaufs im Sinne von „Karrierebildung“ aus und dies einschließlich einer Formation „nachberuflicher Karrieren“, die einer nicht-erwerbsorientierten Produktivität nachstreben. (vgl. Schäffter 1989). Die Reproduktion durch lernende Aneignung steht allerdings in einem Korrespondenzverhältnis zur Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit. Das Erziehungs- und Bildungssystem steuert sich deutlich über seine Selektionswirkung hinsichtlich des Zugangs zu den relevanten gesellschaftlichen Wissensbeständen und Ressourcen. Weiterbildung läßt sich in diesem Zusammenhang als zeitliche Verlängerung der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion in die Lebensalter jenseits einer ersten Berufsausbildung verstehen. Die Institutionalisierung von Weiter-Bildung für permanentes Lernen im Erwachsenenalter begründet sich im Verständnisrahmen der Reproduktionsfunktion aus der sich steigernden Dynamik technischen und sozialen Wandels. Im Zuge der sich rapide beschleunigenden Veränderungsprozesse bietet der Generationsrythmus, aber auch die frühe Selektion in den Bildungsinstitutionen mittlerweile eine zu langsame Reproduktionsgeschwindigkeit für die produktive Verarbeitung der immer neuen Verhältnisse. In diesem Begründungszusammenhang jedoch gerät Bildung in der nachberuflichen Lebensphase unter einen wachsenden Druck, weiterhin mit dem ständigen gesellschaftlichen Wandel Schritt halten zu müssen, um „auf der Höhe der Zeit“ bleiben zu können. Sie gerät damit in eine Überforderungssituation, aus der sich eine berechtigte Skepsis gegenüber einer Auffassung von Lernen im Alter erklärt, die der Metaphorik des Wettlaufs folgt.
- Die *Reflexionsfunktion* von Bildung bezieht sich nicht mehr allein auf die zeitliche Verlängerung der reproduktiven Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände hinein in höhere Lebensalter. Sie trägt der Tatsache Rechnung, daß dieser Wettlauf nicht zu gewinnen ist, bzw. daß ein Lebensalter allein nicht lang genug und die Lernzeiten nicht umfassend genug verfügbar sind, um mit der gesellschaftlichen Entwicklung insgesamt Schritt halten zu können. Daher wird es notwendig, den Referenzrahmen zu wechseln. Der Selektionscode von Bildung bezieht sich nun nicht mehr auf den Gegensatz zwischen *Zugang* zu gesellschaftlichen Wissensbeständen oder ihren

Ausschluß davon, sondern meint die *Wahlmöglichkeit zwischen Lernen und Nichtlernen*, also die Entscheidung zwischen relevantem und verzichtbarem Wissen. Institutionalisiertes Lernen in einer Informationsgesellschaft kann nicht mehr (ausschließlich) an einem wie weit auch immer gefaßten Generationenverhältnis und einem darauf bezogenen „Erziehungsauftrag“ orientiert sein. Bildung löst sich vom Gegensatzpaar Kind/Erwachsener und damit vom Erziehungsauftrag im Rahmen des Generationenverhältnisses und wird nun auf die Struktur des Lebenslaufs bezogen. Die Reflexionsfunktion, die hierfür ein Gesamtbildungssystem zu übernehmen hat, macht die in der Informationsgesellschaft problematisch gewordene Reproduktionsfunktion kontingent und stellt sie in den übergeordneten Entscheidungszusammenhang eines strukturierten „Lernens im Lebenslauf“. Institutionalisiertes Lernen erhält so den Charakter einer entwicklungsbegleitenden Unterstützung zur produktiven Lebensgestaltung und rationalen Lebensführung. Hierdurch wiederum verlieren die bisherigen Lernphasen einer Normalbiographie ihre normative Kraft und selektive Wirkung. Gesellschaftliche Karrieremuster entstehen nun durch Fähigkeiten zur angemessenen *Selbststeuerung* von Lernprozessen im Lebenslauf. Die Selektion des Zugangs zu Wissensbeständen wird damit als Entscheidungsproblem in die Strukturen institutionellen Lernens hereingenommen und als Frage rationaler Lebensführung pädagogisch gefaßt.

Der Begriff „Lebenslauf“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf soziologische Theorien des Lebenslaufs (vgl. Kohli 1978). Er unterscheidet sich von empirischen Beschreibungen eines „Lebensverlaufs“ dadurch, daß er sich auf gesellschaftlich strukturierte Muster und normative Vorgaben im Sinne von Normalbiographien bezieht. Kohli spricht in diesem Zusammenhang von der gesellschaftlichen „Institutionalisierung eines Lebenslaufs“, mit der sich ein Regime an Orientierungen, aber auch an kanalisierender Strukturierung in Form von Entwicklungsaufgaben, Verhaltenserwartungen und Optionen herausbildet. Im Zuge gesellschaftlicher „Freisetzung von Stand und Klasse“ (Beck 1994), d.h. im Zusammenhang mit Prozessen der Enttraditionalisierung wird ein zunehmender Zwang zur individuellen Konstruktion des Lebenslaufs erkennbar. Paradox ausgedrückt: die gesellschaftliche Institutionalisierung von Lebenslaufmustern erfolgt weniger über tradierte Strukturen, sondern erzwingt individuelle Aussteuerungen. Lebensbegleitendes Lernen wird abhängig von biographischen Lernanlässen, die wiederum nur auf der Grundlage von Diskrepanzerlebnissen und subjektiven Irritationserfahrungen aufzutreten vermögen. Somit

geht es nicht allein um objektivierbare Statuspassagen, sondern um biographisch eingebettete Bedeutungsbildung - also um selbstreflexives Lernen. Die Selbstkonstitution der Entwicklungslogik wiederum führt zu strukturellen Veränderungen des Lernens im Lebenslaufs: es stellt sich immer weniger die Aufgabe der Reproduktion vorgegebener Strukturen, sondern der Zwang zur Konstruktion einer *individuellen Lebensgestalt*. Institutionalisiertes Lernen im Lebenslauf übernimmt daher eine konstituierende Funktion für eine rationale Lebensführung in einem weitgehend orientierungsarmen gesellschaftlichen Umfeld. Aus diesem Funktionswandel erklären sich Veränderungsbewegungen in Richtung auf neuartige Varianten institutionalisierten Lernens. Erkennbar werden dabei bereits Perspektiven einer „reflexiven Institutionalisierung“ von Bildung. Mit diesem Begriff werden höherstufige Formen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen angesprochen, die pädagogisch begründete Entscheidungen zwischen differenten Varianten institutionalisierten Lernens ermöglichen. Hierbei werden Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil des Gesamtbildungssystems der Gesellschaft, das bisher in seinem Funktionsverständnis noch auf die Erziehung der nachwachsenden Generationen beschränkt blieb (vgl. Schäffter 1998).

3. Modelle gesellschaftlicher Transformation

Um den beschriebenen Wandel der dominanten Funktion von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die Veränderung von „Temporalstrukturen“ und die neue 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. Ihre produktive 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“ (vgl. Schäffter 1998) besteht vielmehr darin, daß sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es läßt sich daher von einer „Veränderung der Veränderung“ also von „Veränderungen höherer Ordnung“ sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie

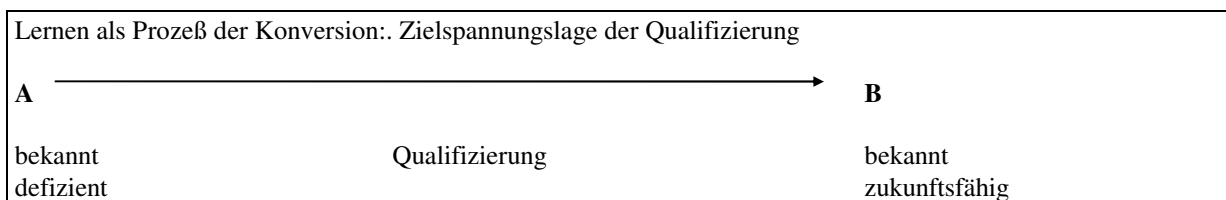
es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr läßt sich berücksichtigen, daß man es seit einiger Zeit mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitenden Lernens wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muß.

Strukturtheoretisch lassen sich in diesem Zusammenhang vier *Modelle der Transformation* zu 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 Lernen in der nachberuflichen Lebensphase 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 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“. 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 ver-lernt werden müssen und
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

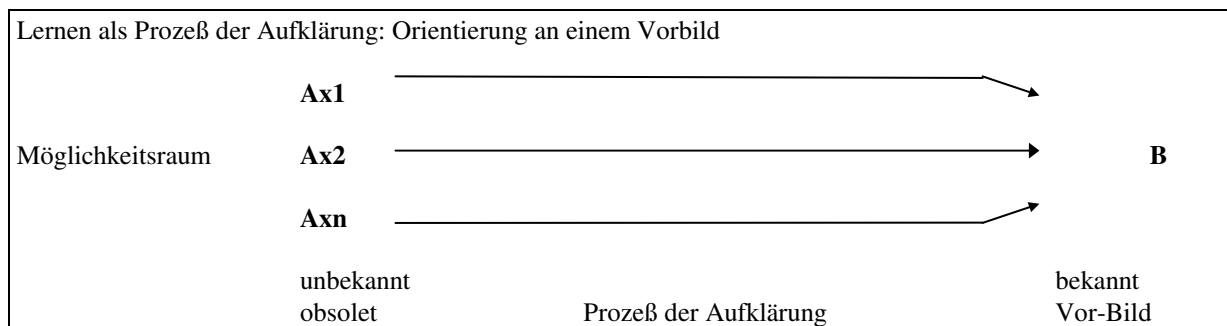
Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich 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 Modell linearer Transformation Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z.B. Maßnahmen zum „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 einer der beiden Eckpunkte nicht bekannt, 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.

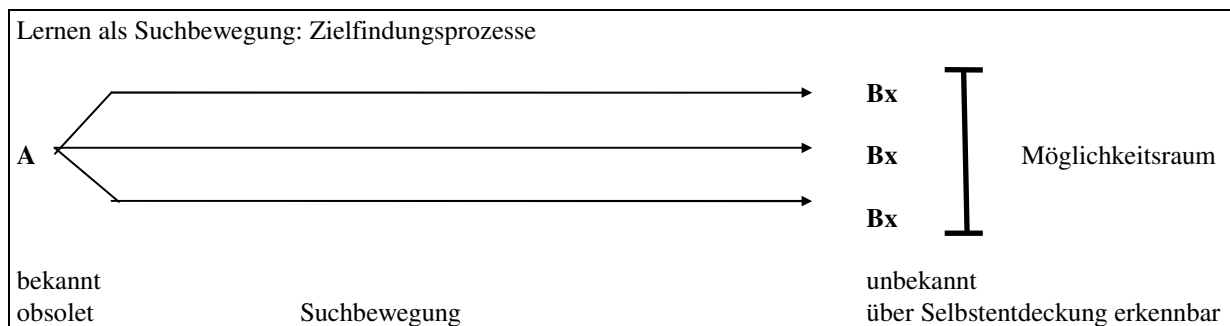
Modell II: Zielbestimmte Transformation



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. 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 als Vorbild, 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 Wirksamkeitschancen 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 Vorbilds 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 sind in ihrer Personen bereits Herausforderung und Gewährsleute, daß auch ihre Bildungsadressaten einmal dazu gehören können - sofern sie die „Botschaft“ wahrnehmen. Voraussetzung von „Aufklärung“ ist, daß sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Zu beachten ist daher, daß trotz aller externen Vorgabe 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.

Modell III: Zieloffene Transformation



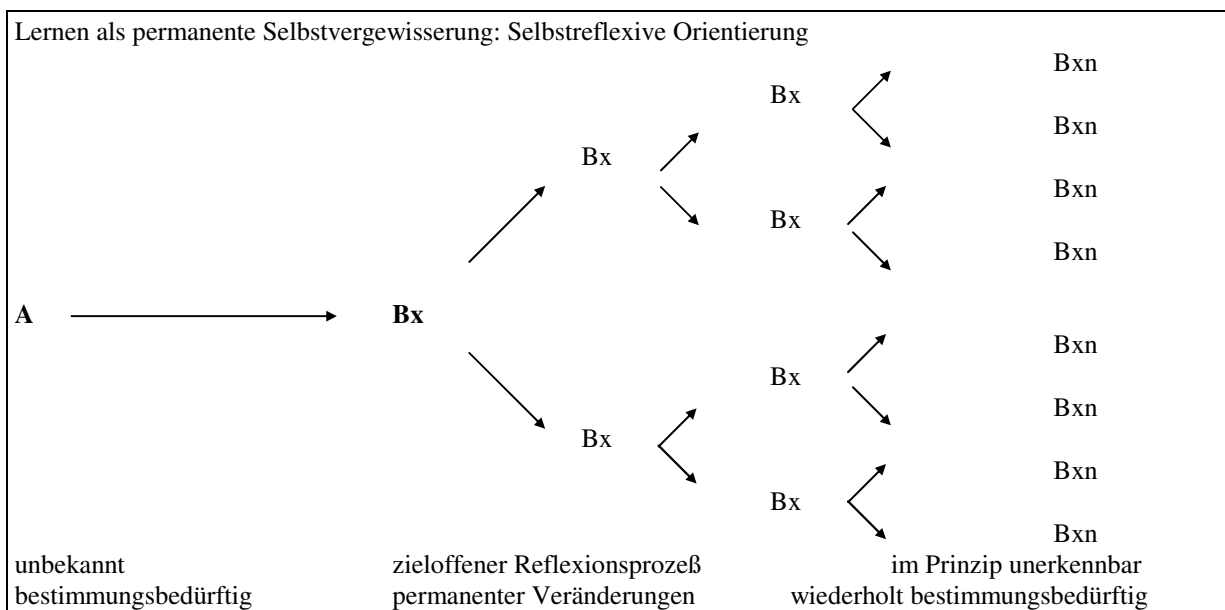
Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation läßt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der noch unbekannt ist, aber als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahrbar wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebeszustand, 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 objektiv bestimmen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Typische Folgeprobleme, wie etwa, daß nach auch nach einem Kurs „Selbständigwerden statt

Erwerbslosigkeit: Existenzgründung in der nachberuflichen Lebensphase“ die Berufschancen eher schlechter statt 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 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 sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile. Nicht zuletzt stellt sich diese Aufgabe gegenwärtig bei den weitgehend offenen Übergängen von Erwerbstätigkeiten in eine meist unerwartete oder unerwünschte nachberufliche Lebenslage. Hier finden sich die empirischen Beispiele, wo Lernorganisation nicht mehr oder nur im Ausnahmefall nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern wo bereits heute pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden. *Erwachsenenbildung als Suchbewegung* gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. (vgl. das ZWAR-Konzept bei Grossmann in diesem Band). Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, daß in einem zieloffenen Entwicklungsprozeß das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot vorweggenommen werden darf. (vgl. KBE 1995; Seifert/Köllner o.J.) 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 eine Entwicklung, die von dem Soziologen Peter Gross als „Multioptionengesellschaft“ charakterisiert wurde (vgl. Gross 1994). Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann. Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft zunehmend weniger selbstverständlich zu sein. 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.

Modell 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“. Zustand A erweist sich als defizitär, wobei z.B. bei ökonomisch verursachten Freisetzungprozessen im Übergang in die Erwerbslosigkeit keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die spezifische „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 Frühpensionär handelt. Möglicherweise sollte bei der Analyse von Freisetzungsprozessen und dem daraus abgeleiteten Lernbedarf deutlicher zwischen „Problemverursachern“ und „Problemträgern“ unterschieden werden (vgl. KAW 1996). „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 rekonstruierbare 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 der (persönlichen) Standortbestimmung erschließt sich ein sozialer 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 nun in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedesmal wenn ein Zustand B_x 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 Anthony Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn aber dadurch 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 (vgl. zur Altersreflexivität Zeman 1996).

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 bisherigen 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 klassische 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.

Der jeweils typische Lernkontext, den die vier Transformationsmuster bieten, läßt sich an einem Vergleich zwischen den unterschiedlichen Bewältigungsmustern im Übergang in die nachberufliche Lebensphase verdeutlichen:

- Im Kontext der „linearen Transformation“ verfügt man über hinreichend gesicherte sozialstrukturelle Voraussetzungen, um den „Übergang in den Ruhestand“ und den Erwerb „nachberuflicher Kompetenzprofile“ kursförmig über curricular geplante Bildungsmaßnahmen begleiten und z.B. in Kooperation mit den freisetzenden Betrieben bzw. Sozialverbänden (Pro Senectute) steuern zu können.
- Im Kontext der „zielbestimmten Transformation“ ist die sozial-strukturelle Ausgangslage nicht mehr so eindeutig und daher problematisch geworden. Aufgrund der Vorbildfunktion einer gesellschaftlichen Avantgarde wird es jedoch möglich, die innovative Lebensführung dieser Gruppe „junger Alter“ zum Modell zu erklären und an ihnen Möglichkeiten des Orientierungslernens pädagogisch herauszustellen.
- Im Kontext der „zieloffenen Transformation“ stößt man auf die Problematik, daß Bewältigungsmuster, die für die eine Gruppe zu befriedigenden Lösungen führten, unter der besonderen Problemsicht und Deutungsperspektive anderer Gruppen kein Vorbildcharakter haben können. Dies zeigt sich z.B. an der Unterschiedlichkeit von Lösungsmodellen westdeutscher und ostdeutscher „Ruheständler“. Auch wenn die

Menschen strukturell zu vergleichbaren Ergebnissen kommen, so hat jede der Kohorten für sich einen eigenen Suchprozeß zu durchlaufen und dabei ihren eigenen Problemdeutungen zu folgen. Orientierung an Vorbildern aus fremden Lebenskontexten entzieht den Beteiligten Energie zur Selbstveränderung, sie führt entweder zu Resignation oder wird als Bevormundung erlebt. Im dritten Transformationskontext stehen daher Prozesse der Selbstentdeckung im Vordergrund, die nicht durch inhaltliche Vorgaben gestört werden sollten.

- Im vierten Kontext schließlich bekommt man es mit dem Problem zu tun, daß die erfolgreiche Bewältigung von Strukturveränderungen, wie sie einer Alterskohorte gelingt, gleichzeitig die gesellschaftliche Ausgangslage der nachfolgenden verändert und damit die bisherigen Lösungswege erschwert oder verhindert. Hieraus folgt eine strukturelle Konkurrenz der Bewältigungsformen im Zuge der Generationenfolge, wie sie bereits in Bezug auf Ausbildung und Berufszugang zu beobachten war. Die jeweils vorangehende Kohorte „verbraucht“ finanzielles, organisatorisches, soziales und symbolisches „Kapital“, das für die Lebensbewältigung der nachfolgenden Generationen nicht mehr zur Verfügung steht. Jede der Alterskohorten hat daher immer aufs Neue ihre eigenen Ziele, Problemdefinitionen und Lösungsmodelle zu entwerfen.

4. Grenzen institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft

Die Probleme, mit denen es Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft zu tun bekommt, entstehen nun nicht allein darin, daß sie auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neuen Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich die Qualität von Weiterbildungsprogrammen messen lassen wird. Es wäre allerdings ein Mißverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung nur als schrittweiser Übergang vom Modell I über Modell II zu Modell III und IV gedeutet würde - wenn also Modell IV nur als „ultimative Innovation“ im Wettlauf um Modernität aufzugreifen wäre. Statt dessen ist zu bedenken, daß alle vier Transformationsmuster nebeneinander wirksam sind - daß man also mit einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen

Entwicklungen 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. Notwendig wird darüberhinaus eine verstärkte *Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Transformationsmustern* und dem hierbei jeweils gemäßen Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung in der nachberuflichen Lebensphase. Gegenwärtig werden Wirksamkeitsgrenzen von pädagogischem Handeln ganz besonders dort erfahrbar, wo die zugrundeliegende Transformationsstruktur des Veränderungsprozesses falsch gedeutet wird. Solche Fehldeutungen führen zu *Wirkungsverlust* bisher erfolgreicher Bildungsangebote oder z.T. sogar zu *Wirkungsumkehr*. Bildungsarbeit mit Älteren wirkt in diesen Fällen nicht mehr lernförderlich, sondern hindert die Menschen sogar daran, sich mit Veränderungen in ihrem Leben in lernender Aneignung auseinanderzusetzen.

Hieraus läßt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären.

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er vor allem aus der offenen 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 persönlichen Lernziele und Inhaltsbereiche der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als *„Entwicklungsbegleitendes Lernen“* versteht. Es reicht nicht mehr aus, Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren oder als Orientierung an vorbildhaften Problemlösungen (Schau es Dir an: so macht man es richtig!) zu strukturieren. Statt dessen geht es zunehmend mehr um ein *Initiieren - Aufbauen - Ausgestalten und Unterstützen von offenen, selbstgesteuerten Entwicklungsverläufen*.

Erkennbar wurde an der Ausdifferenzierung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungsstrukturen darüber hinaus, daß ein Unwirksamwerden von bisher bewährten Problemlösungen sehr unterschiedliche pädagogische Antworten verlangen kann. Mittlerweile ist nicht mehr zu übersehen, daß pädagogisches Handeln außerordentlich unterschiedliche Phänomene auf verschiedenen Ebenen umfaßt und daher jeweils im einzelnen genauer bestimmt werden muß. Notwendig wird eine genauere Vergewisserung der Ausgangsbedingungen von Erwachsenenlernen: nämlich mit der Konfrontation mit Neuem

und Fremdem. Dies führt zu der Frage, wann auf Veränderungen sinnvollerweise mit Lernen zu reagieren ist und was dabei jeweils „Lernen“ meint. Um diese Frage weiterzuverfolgen, wird es notwendig den Begriff der Irritation genauer zu betrachten.

5. Irritation und Irritationsfähigkeit

Die Modelle gesellschaftlicher Strukturentwicklung beruhen auf der Einsicht, daß etwas Neues und Fremdes auf zweierlei Weise am Wahrnehmungshorizont aufscheinen kann: einerseits als erwartbare, bereits bekannte Neuheit bzw. als konkret bestimmbares Fremdes und andererseits als Potentialität für neuartige, substantiell noch unbestimmbare Erfahrungsmöglichkeit (vgl. Günther 1980). Je nach dem Verhältnis zwischen „bekannt“ und „unbekannt“ bekommt man es mit prinzipiell unterschiedlichen Anforderungen zu tun. Im ersten Fall geht es um *vermittlungsfähige Aneignung* von bekannter Fremdheit, wie sie in der Struktur in Modell I und II wiederzufinden sind. Im zweiten Fall hingegen wird der *Kontakt mit völlig neuartigen Einsichten*, zutiefst befremdlichen Deutungsmustern und mit bislang unbekanntem Wissenszusammenhängen möglich. Ein derartiger Kontakt mit Veränderungen kann nicht auf einem unmittelbaren, rezeptiven Erkennungsvorgang beruhen, denn sonst wäre das Fremde nicht fremdartig und das neue Wissen bereits im Grundsatz bekannt. Das Neuartige dieser Situation ist daher prinzipiell nicht vermittlungsfähig. Aneignungsbemühungen in bezug auf ontogenetisch oder historisch prinzipiell Neues sind daher nicht in dem bisherigen Erkenntnishorizont eines Sinnsystems möglich, sondern verlangen zunächst *Selbstveränderung* im Sinne eines Aufbaus zusätzlicher „Grenzflächen“ zwischen Kognition und Umwelt; sie verlangen ein aktives Erschließen bislang unzugänglicher, differenter Sinnwelten. Daher sind sie zunächst nicht substantiell, d.h. begrifflich faßbar. Neuartige Wissens- und Bedeutungsstrukturen werden auf der Wahrnehmungsoberfläche eines gefestigten kognitiven Systems (eines „erwachsenen“ Menschen) zunächst nur erfahrbar als Störung des Gewohnten. Sie wirken als Skandalon, als ein „Stein des Anstoßes“, als etwas, das dem gesicherten Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst. Kurz gesagt: das Aufscheinen von Neuem auf der Rezeptionsseite eines kognitiven Systems wird im Zuge von Transformationsprozessen des Typus III und IV zunächst nur als Irritation erfahrbar.

Irritation hat zunächst noch keine inhaltliche Bestimmung, keine semantische Ladung, sie bietet dem Sinnsystem ausschließlich den Hinweis, daß es an die Grenzen seines bisherigen Verstehens gelangt ist. Warum dies selten erfreut, sondern in der Regel Mißbehagen oder Erschrecken auslöst, kann gerade in einer Gesellschaft, die so sehr auf Neues aus ist, wiederum Anlaß zum Erstaunen sein. Wie dem auch sei, Irritation ist ein Signal für die Überschreitung von bekannten Sinnzusammenhängen und bietet hierdurch überhaupt erst Anschlußmöglichkeiten für kontextübergreifende Aneignungsprozesse. Durch diese transzendierende Funktion erhält der Begriff eine prominente Stellung in einer konstruktivistischen Theorie des Lehrens und Lernens. Für das erkennende System liegt sein Informationswert in dem Warnsignal. Irritation als Grenzerfahrung macht das eigene Nichtsehen sichtbar. Irritation als Anknüpfungspunkt zur Grenzüberschreitung ist daher immer nur auf der Grundlage der in einem Sinnsystem entwickelten Erwartungen und daran anschließenden Antizipationen möglich. Wo keine Antizipationen entwickelt sind, können auch keine Erwartungen enttäuscht werden und die Wahrnehmungsoberfläche bleibt leer. In solchem Fall liegen noch keine Lernprobleme im Sinne von Aneignungsschwierigkeiten vor.

Das Problem liegt tiefer: es besteht ein Mangel an Wahrnehmungsfähigkeit. Sind bei einem Menschen, einer sozialen Gruppe oder einer Organisation keine Erwartungsstrukturen ausgebildet, so lösen selbst - für einen externen Beobachter erkennbare - dramatische Ereignisse auf der Wahrnehmungsoberfläche des kognitiven Systems keinerlei Resonanz und keine Diskrepanzerlebnisse aus. So wird in solchen Fällen der Übergang in die nachberufliche Lebensphase eher „undramatisch“ und keineswegs als Fall in das „große schwarze Loch“ erlebt, sondern möglicherweise als wachsender Überdruß und „Langweile“. Das alltagsweltliche Phänomen der „Langweile“ verweist nun aber (ähnlich wie „Dummheit“) auf geschwächte Irritationsfähigkeit.

Erwartungsstrukturen sind in der Regel als alltägliche, selbstverständliche und nicht hinterfragbare Basisüberzeugungen verankert, die nur im Ausnahmefall manifest und erst dann dem System als (metakognitives) Wissen zugänglich werden. Irritation erhält in diesem Zusammenhang - neben der kommunikativen Bedeutung einer Grenzmarkierung zu differenten Sinnkontexten - eine zweite Funktion: sie hebt bislang stillschweigend vorausgesetzte Erwartungsstrukturen aus der Latenz und macht sie hierdurch (zumindest prinzipiell) reflexionsfähig. Erst durch Erwartungsenttäuschung wird innerhalb eines kognitiven Systems thematisierbar, daß und welche Erwartungen bislang als Normalform

erfolgreich unterstellt wurden. Nur wer klare Erwartungen an sein Leben nach der Erwerbstätigkeit hatte, ist später überhaupt in der Lage, Enttäuschung zu erleben und sie als Abstoßeffekt zu nutzen. Irritation bietet daher in ihrer reflexiven Funktion wichtige Anschlußmöglichkeiten zur Überprüfung der sich beiläufig herausgebildeten Erwartungsstrukturen. Sie kann daher auch als Ausgangspunkt zur Selbstveränderung genutzt werden. Auch aus diesem Grund lohnt sich aus pädagogischer Sicht eine Konfrontation mit befremdlich Neuem. So wichtig nun die Konzeption der Irritation für die Erklärung einer produktiven Beziehung zwischen System und Umwelt ist (Schäffter 1997), so voreilig wäre es zu meinen, daß Irritation unmittelbar Lernen auslöst, also kognitiv strukturierende Umweltaneignung nach sich zieht. Pädagogische Einflußnahme ließe sich dann auf Techniken der Anregung und Animation beschränken. Diese Annahme unterschlägt, daß Irritation auf sehr verschiedene Weise Bedeutung erlangen kann und daß hierbei ihre Wirkung als Lernanlaß keineswegs zwingend ist.

Eine verbreitete Umgangsweise mit Irritation geht interessanterweise in eine ganz andere Richtung. Sie besteht darin, daß man sich einer Auseinandersetzung mit dem Skandalon unerklärlicher Fremdheit dadurch entzieht, daß das Signal unterdrückt wird. Die Diskrepanz erscheint zwar auf der Wahrnehmungsoberfläche, ihr wird jedoch keine besondere Bedeutung zuerkannt. Diese Reaktionsweise macht auf eine wichtige Normalisierungsstrategie bei der Konstitution und Sicherung eines Sinnsystems und seiner spezifischen Eigenheit aufmerksam. Sie besteht in einer Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Vorhersehbare und Erwartbare, auf eine „Vergewöhnlichung des Neuen“ (Dewe 1988, S. 247). Eine Konzentration des Blicks auf „das Wesentliche“ geht einher mit der Bagatellisierung und Entdramatisierung selbst von Abweichungen, die nicht mehr übersehen werden können. Erleichtert wird dies nicht zuletzt durch die Vagheit von Erwartungsstrukturen. Diffuse Erwartungsstrukturen sind in nur geringem Maße „enttäuschungsfähig“ und ebnen auf diese Weise potentielle Differenzlinien ein. Neuartiges wird im Horizont des Bekannten beschrieben und bereits im Prozeß der Wahrnehmung entsprechend zugerichtet, was zu einer Banalisierung von Ungewöhnlichem führt. So sind Menschen sogar unter ungewöhnlichen Umständen in der Lage, sich zu langweilen. Man sieht die neuen Ereignisse, wie man die Welt schon immer zu sehen gewohnt ist und fragt: „Was mag daran wohl besonders sein?“ Die Normalität kognitiver Systeme läßt sich daher definieren als eine recht gewaltsame Beobachtungsstrategie von Welt, die einer frühzeitigen Ausfilterung von irritierenden Differenzenerfahrungen dient. Daß sich dies im Prozeß des Alterns notwendigerweise verstärkt, darf bezweifelt werden; unübersehbar

ist allerdings, daß der Preis, den der Mensch im Zusammenhang mit Normalisierungsstrategien zu entrichten hat, im Laufe des Lebens dramatisch zunimmt und schließlich als Erfahrung von Verarmung und Wirklichkeitsverlust zur Existenzfrage werden kann. Irritationsfähigkeit hat im Alter eine andere Bedeutung als zu Beginn der Persönlichkeitsentwicklung, wo es noch primär um den Aufbau von Normalitätsmustern einer verlässlichen Welt geht.

Die unverzichtbare Stärke von Normalisierungsstrategien liegt im Aufrechterhalten eingeschliffener Selektionsmuster in Verbindung mit Wahrnehmungsbarrieren gegenüber Nicht-Passungsfähigem. Hier ist sie in früher Entwicklung sogar eine zentrale Voraussetzung für die Identitätsbildung. Lernen heißt in diesem Zusammenhang „Bestätigungslernen“. Dieser Begriff bezeichnet Aneignungsprozesse, in denen Informationen „assimilativ“ (Piaget) den eigenen Wissensstrukturen und Deutungsmustern unterworfen und so paßgenau „zugerichtet“ werden, daß sie das bisherige Weltbild sichern und eben nicht „irritieren“. Bestätigungslernen unterwirft die systemische Umwelt einer Subsumptionslogik: unbekanntes Wissen findet seinen fremden Sinn im Horizont des Vertrauten. Assimilative Aneignungsprozesse lassen sich geradezu als Zurückweisung von Neuartigem und Fremdem auffassen. Daher ist die Frage keineswegs trivial, wie die Erfahrung von skandalös Neuartigem für informationell geschlossene Sinnsysteme überhaupt möglich ist (vgl. Schäffter 1986; 1997). Für Pädagogen schließt sich die Frage an, wie Menschen, soziale Gruppen und Organisationen über basale Formen eines assimilativen Bestätigungslernens hinaus überhaupt erreichbar für Erkenntnisse sein können, die (aus einer Beobachterperspektive gesehen) außerhalb ihres bisherigen Wahrnehmungshorizonts liegen. Man kann sich aber auch fragen, ob sich ein Sinnsystem auf Dauer derart autistische Wahrnehmungs- und Deutungsstrukturen überhaupt noch leisten kann. Diese Frage ist rhetorisch zu verstehen! Zumindest ist auf der Grundlage der einleitenden Überlegungen anzunehmen, daß eine solche Strategie in offenen Entwicklungsprozessen einer Transformationsgesellschaft zunehmend weniger erfolgsversprechend ist. Eine eigenheitszentrierte Weltsicht mit geringer Perzeptionsfähigkeit für bislang unzugängliche Fremderfahrungen wird im Zuge komplexer Entwicklungsverläufe nicht nur unrealistischer, sondern auch für alle Beteiligten zunehmend gefährlich.

Immer dann, wenn bisherige Erwartungen im Sinne von Normalisierungen scheitern, stellt es also die besondere Stärke eines kognitiven Systems dar, wenn es sich irritationsfähig erweist. Irritationsfähigkeit ist die Grundlage für strukturelle Intelligenz. Besonders gilt dies für

Lernen im Lebenslauf wenn sich die Menschen in „kritischen Lebensereignissen“ neue Erfahrungsbereiche und ihre fremdartigen Relevanzen anzueignen vermögen.

6. Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen

Sind erwachsene Menschen irritationsfähig und damit in der Lage, Diskrepanzerlebnisse zuzulassen, so ist von hohem Interesse, wie damit im weiteren umgegangen wird. Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, daß sich offenbar eine Anzahl fester Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen herausgebildet hat. Je nach Sinnkontext eines Lebenszusammenhangs wird auf Irritation „kulturspezifisch“ mit einer Routine eingeschliffener Verhaltensweisen geantwortet. Zur Verdeutlichung werden nachfolgend einige Reaktionsmuster auf irritierendes Fremderleben stichwortartig benannt. Dies soll zeigen, daß die Deutung von Irritation als Lernanlaß eine höchst voraussetzungsvolle, höherstufige Sonderreaktion darstellt, die zusätzlicher Rahmenbedingungen bedarf. Als Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen lassen sich unterscheiden:

- *Helpen*

Irritation wird als Ausdruck von Unselbständigkeit und Autonomieverlust gedeutet. Befremdliches Erleben und Verhalten bei sich und bei anderen wird als Hilflosigkeit und Unfähigkeit zur eigenständigen Aufgabenbewältigung aufgefaßt. Die Verweigerung, sich an fremde Sinnstrukturen und Ordnungen anzupassen, wird nicht als Fähigkeit zur konfrontativen Selbstbehauptung wahrgenommen, sondern als impliziter Hilferuf interpretiert.

Beispiel: Integrationsmaßnahmen (Wiedereingliederungskurse) für „randständige Gruppen“ und desintegrierte Problemgruppen, Erwachsenenbildung als „Bildungshilfe“ (Siebert 1982) für bildungsferne Adressatenbereiche. Menschen im erzwungenen Vorruhestand als hilfsbedürftige soziale „Zielgruppe“.

- *Heilen*

Deutung von Irritation als Funktionsstörung bei sich oder bei anderen. Die Erwartungsenttäuschung im Diskrepanzerlebnis wird in das „diagnostische“ Schema „gesund“ versus „krank“ oder in den Gegensatz „funktionsfähig“ versus „funktionsgestört“ gestellt und mit therapeutischer Intervention beantwortet.

Beispiel: Rückzug und Kontaktverweigerung von Zielgruppen wie arbeitslosen Frauen oder Vorruehstendlern wird als Isolation und als Störung der sozialen Identität und des Kommunikationsverhaltens gedeutet und mit sozialtherapeutischen Maßnahmen wie Motivierungskursen, pädagogischer Animation oder mit beschäftigungstherapeutischer Intervention beantwortet.

- *Sicherheit bieten und Stabilisieren*

Deutung der Irritation und der Diskrepanz zur vorausgesetzten Erwartungsstruktur als Schwächung oder Auflösung der gewohnten Ordnung und damit als Kontrollverlust. Abweichungen von gewohnten Verhaltensmustern bei sich oder bei anderen wird durch Verstärkung sozialer Kontrolle beantwortet.

Beispiel: Derartige Funktionen erfüllt in sehr differenzierter Weise die über AFG-Mittel finanzierte „Maßnahmekultur“ in der arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildung, aber auch einige der Maßnahmen zum „Übergang in den Ruhestand“ folgen einem unterstellten Bedarf an Schutz vor Anomie.

- *Missionieren*

Deutung der Irritation als Abfall von universellen Werten oder als Rückfall hinter einen erreichten Stand der kulturellen oder zivilisatorischen Entwicklung. Das Diskrepanzerlebnis bezieht sich in dieser Deutung auf Fehlorientierungen. Sie wird beantwortet mit der Verkündigung des „richtigen“ Weges, mit der Präsentation von Vorbildern oder modellhaften Lösungen. Man appelliert z.B. mit Werten von universeller Bedeutung an die spontane Einsicht in offenbarungsfähige Wahrheit.

Beispiel: Präsentation avantgardistischer Lebensentwürfe von „jungen Alten“. Anleitung zu einem „richtigen“ Verständnis demokratischen Verhaltens, von Menschenrechten, eines toleranten Lebens in sozialer Verantwortung oder in Glaubensfragen.

- *Richtendes Urteilen*

Deutung der Irritation als Konflikt zwischen Recht und Unrecht in einem juristischen Sinne. Sie wird mit Angeboten einer rechtlichen Entscheidungshilfe oder in Formen einer schiedsrichterlichen Vermittlung beantwortet. Bildung verpflichtet sich ethischen Normen oder einer „political correctness“ in einem (ver)urteilenden Verständnis. Dabei folgt sie dem Schema: pro und contra.

Beispiele: „Dürfen moslemische Frauen in säkularisierten öffentlichen Bildungseinrichtungen ein Kopftuch mit religiöser Bedeutung tragen? Wer hat recht? Wer ist im Unrecht? Wer hat darüber zu entscheiden? Oder: wie ist der „richtige Umgang“ mit diskriminierten Minoritäten?

- *Qualifizieren*

Deutung der Irritation als Ausdruck von Inkompetenz. Die Erwartungsenttäuschung im Diskrepanzerlebnis wird nach dem binären Schema „richtig-falsch“ gedeutet und mit der Forderung nach Korrektur bzw. unterweisender Instruktion beantwortet.

Beispiel: Problemlösung im Übergang in die nachberufliche Lebensphase besteht in der Vermittlung einschlägiger Kompetenzen, die sich curricular formulieren und in Maßnahmen institutionalisieren lassen. Wer Probleme mit erzwungenem „Ruhestand“ hat, sollte in einen geeigneten Weiterbildungskurs geschickt werden. Erwachsenenlernen in der nachberuflichen Lebensphase erhält hier eine regulierende Funktion.

- *Bildungsarbeit*

Irritation wird immer dann selbst als Lernanlaß aufgegriffen, wenn sie als Bedarf an einer kognitiven Klärung gedeutet werden muß. Damit ist jedoch noch nicht mitentschieden, wer im einzelnen lernbedürftig ist: das wahrnehmende (irritierte) oder das wahrgenommene (irritierende) System. Die Wahrnehmung von Irritation verweist zunächst noch allgemein auf Klärungsbedarf in bezug auf das Unerwartete in der Erwartungsenttäuschung des Diskrepanzerlebnisses. Bedarf an einer kognitiven Klärung meint daher, daß man nicht daran vorbei kommt, auf die Diskrepanz selbst zurückzufragen, wenn die üblichen Reaktionsmuster (Helfen, Heilen, Qualifizieren) problematisch werden. Insofern bieten Bildungsprozesse einen Reflexionsmodus auf Irritationserfahrungen. Greift man Irritation als Lernanlaß auf, so werden andere Modi des Umgangs mit „Verstörungen“ oder Befremdlichkeiten durch eine *Geste der Selbstdistanzierung* vorerst außer Kraft gesetzt. Im Zusammenhang mit Lernen zieht Irritation Prozesse der Selbstklärung nach sich. Hierdurch läßt sich das Diskrepanzerlebnis aus seiner Verstrickung mit anderen kulturell eingeschliffenen Reaktionsmustern; man hält inne in dem impulsiven Drang zu helfen, zu heilen und Sicherheit zu bieten und thematisiert zunächst seine Irritation. Nun erst wird Irritation selbst als ein Signal erkennbar, das auch inhaltlich deutbar ist: nämlich als Verstörung

des Eigenen, als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten. Erst so kann es Anlaß werden zum Erstaunen, zur Rückfrage und zur Überprüfung der im bisherigen Verständnis unterstellten Voraussetzungen. Das im Lernanlaß freigesetzte Erstaunen ist jedoch noch nicht der Lernprozeß, sondern ermöglicht erst die Entscheidung, ob gelernt, was gelernt werden und vor allem wer lernen soll.

Als Überblick werden die unterschiedlichen Reaktionsmuster auf Diskrepanzerlebnisse in einem Schema zusammengefaßt:

Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen

	Diskrepanz- erlebnis	Gegensatzpaar	soziale Rollen	Operation
Helfen	Hilflosigkeit Autonomie- verlust Überforderung	selbständig - abhängig	Helfer - Klient	Unterstützung Für-Sorge
Heilen	Funktionsstörung	gesund - krank	Therapeut - Patient	Regeneration Wieder-Herstellung
Sicherheit bieten	Kontrollverlust	Ordnung - Unordnung	Patron - Untergebener	Kontrollieren
Missionieren	Fehlorientierung Orientie- rungsverlust	einsichtig - uneinsichtig	Vorbild - Adept	Überzeugen Erwecken
Urteilen	Konflikt	Recht - Unrecht	(Schieds-)Richter - Parteien	Entscheidungsprozeß pro/contra
Qualifizieren	Inkompetenz Mißerfolg	richtig - falsch	Lehrer - Schüler	unterweisende Instruktion
Bildungs- arbeit	Unsicherheit Erstaunen Verblüffung	Wissen - Nichtwissen	Fascilitator - Supporter	kognitive Strukturierung Begleitung

7. Die Leitdifferenz von Bildung: Lernen versus Nichtlernen

Pädagogik hat keineswegs immer mit Lernen und Bildung zu tun. Es gibt Kontexte, da werden Lernmöglichkeiten zugunsten von Helfen, Sicherheitbieten eingeschränkt oder an spezifische Bedingungen geknüpft. In anderen Kontexten werden Lernmöglichkeiten

systematisch verhindert, z.B. damit Sozialtherapie möglich wird und in wieder anderen erhalten Bildungsziele Priorität vor Hilfeleistung oder vor kurativen Zielen. Entscheidungsfähig wird diese Leitdifferenz zwischen Lernen und Nichtlernen bei der Frage, in welcher Weise auf Irritationserlebnisse institutionalisiert reagiert werden soll. An der Frage, wie Irritation gedeutet wird, läßt sich daher die Differenz zwischen zwei pädagogischen Sinnkontexten an zwei Erwartungsstilen unterscheiden:

- Dem normativen Erwartungsstil entspricht die Differenz von konformem und abweichendem Verhalten. Abweichungen von der Norm lassen sich dabei sogar als Regelbestätigung erfahren und sind sogar zur kontrastiven Inszenierung notwendig: Gesund kann man z.B. nur sein, wenn Krankheit als Kontrastfolie verfügbar ist.
- Dem kognitiven Erwartungsstil entspricht die Differenz von Wissen und Nichtwissen (vgl. Luhmann 1984,439).

Die beschriebenen Reaktionsmuster auf Diskrepanzerlebnisse sind somit Ausdruck unterschiedlicher Kontextbedingungen pädagogischen Handelns:

- Helfen, Heilen, Sicherheit bieten, Missionieren und Qualifizieren gehen von der Codierung konform/abweichend aus und beziehen auf diese Differenz ihre Einflußbemühungen auf abweichende Systeme mit sozialpädagogischen, therapeutischen, stabilisierenden oder verkündenden Methodenkonzeptionen. Sie antworten auf gesellschaftliche Strukturmuster, deren Veränderungsziele von Seiten der Experten als bekannt oder prinzipiell von externer Seite bestimmbar vorausgesetzt werden.
- Bildungsarbeit hingegen faßt diese Diskrepanz in der binären Schematisierung von Wissen und Nichtwissen. Dabei bleibt noch unbestimmt, wem bei Erwartungsenttäuschung „Wissen“ und wem „Nichtwissen“ zugeschrieben wird; dies ist eine Frage der Definitionsmacht. Entscheidend ist für die Deutung von „Irritation als Lernanlaß“, daß Erwartungsenttäuschungen überhaupt kognitiv und nicht normativ gedeutet werden. Je genauer nun ein Lernanlaß als Differenzerfahrung zwischen Wissen und Nichtwissen gefaßt werden kann, umso besser trägt er dazu bei, eine Zielspannungslage aufzubauen, in der das bislang Unverstehbare und Unerkennbare als das „Nichtwissen“ eines Systems zunehmend deutlicher bestimmbar und damit aneignungsfähig wird. Neue Wissenshorizonte erscheinen auf der Grenzfläche

kognitiver Systeme daher zunächst als Entdeckung von „Nichtwissen“, das es sich anzueignen lohnt. (vgl. Schäffter 1986).

8. Perspektiven selbstbestimmter Produktivität:

Wie läßt sich Irritationsfähigkeit und Selbsterschließungskompetenz pädagogisch fördern?

Selbstbestimmte Produktivität bezieht sich darauf, irritationsfähig zu sein in bezug auf Neuartiges und Ungewohntes, auf die Erlebnisfähigkeit für Überraschungen, für Erstaunen und Verblüffung. Hieraus erwächst die Kompetenz, neuartige Kontexte zunächst einmal in ihrer Widerständigkeit wahrzunehmen, um sie sich dann erst aus dem jeweiligen Eigenheitszentrum heraus erschließen zu können. Dabei geht es nicht um „input“, sondern um „intake“. Dieser Konstitutions- und Aneignungsprozeß von irritierend Neuartigem und Fremden ist nicht extern herbeiführbar und auch nicht extern steuerbar. Als *Selbsterschließungskompetenz* ist er Ausdruck von selbstbestimmter Produktivität und damit von Wachstum und Leben. Wahrnehmung von Neuartigem auf der Grundlage von Irritationsfähigkeit wird daher vielfach auch als Prozeß der *Verjüngung* erlebt. Erwachsenenlernen meint hier weniger das Ausfüllen von bekannten Kompetenz- oder Wissenslücken bei sich wandelnden Anforderungen, wie dies für Lernen im Rahmen von Qualifizierung üblich ist (Modell I), sondern zunächst *die Produktion von Nichtwissen* - also die Entdeckung neuer Horizonte und Grenzflächen zum Unbekannten auf der Grundlage des bisher Bekannten. (Modell III). Erwachsenenbildung hat daher eine *kritische Gegensteuerung* gegenüber den gesellschaftlich eingeschliffenen Normalisierungsstrategien zu bieten:

Gegensteuerung zur Normalisierungsstrategie I:

Diffuse Erwartungsstrukturen verhindern Erfahrung von Widerständigkeit - sie sind nicht enttäuschungsfähig: In der Bildungsarbeit muß daher stärker berücksichtigt werden, daß nicht solche Menschen für Veränderungen wahrnehmungsfähig sind, deren Erwartungen überwiegend erfüllt werden, sondern gerade die Menschen, deren Erwartungsstrukturen *enttäuschungsfähig* sind. Bildungsarbeit darf nicht primär darauf aus sein, daß die TeilnehmerInnen in jeder Phase zufrieden sind oder gar „zufriedengestellt“ werden. Enttäuschung der Vorerwartungen meint aber nicht immer Frust, sondern kann auch im Modus der Verblüffung und des Weckens von Aufmerksamkeit für Unbegreifliches erfahren

werden. Dies setzt aber voraus, daß die Erwartungen nicht im Beliebigen offen gehalten werden.

Gegensteuerung zur Normalisierungsstrategie 2:

Vergewöhnlichung des Neuen, Fremdartigen und Unerwarteten durch „Aufklärung“ und triviale Erklärungen. Hier geht es um Probleme des Bestätigungslernens im Erwachsenenalter: Gleiche Erfahrungen auf Dauer machen auf Dauer „dumm“ (vgl. Bollnow 1968). In der Transformationsgesellschaft führt dies zu wachsendem Kompetenzverlust. Leider läßt sich in der Bildungsarbeit mit Älteren häufig so etwas wie ein gemeinsamer Widerstand gegen Irritation beobachten, der sich als „pädagogische Konspiration“ zwischen Lehrenden und Lernenden bezeichnen ließe. Weiterbildung beteiligt sich dann in ihrer Zielbeschreibung und in ihrem Arrangement an einer Entdramatisierung, Veralltäglicung, „Verwissenschaftlichung“, Banalisierung und Trivialisierung. Sie folgt damit dem Modell I, auch wenn dies nicht der realen Lage entspricht. Damit verhindert sie offene Lernprozesse. Die Alternative liegt in der Förderung von Erschließungskompetenz als Erfordernis für ein Leben in der Transformationsgesellschaft. Irritationsfähigkeit bei Lehrenden und Lernenden ließe sich hier als „Schlüssel“ bezeichnen, der den Zugang zu neuen Entwicklungen eröffnet.

9. Praktische Konsequenzen

Zunächst:

Es ist schon mehr als genug, wenn biographisch bedeutsame Irritationsererlebnisse nicht blind durch wohlmeinendes Helfen, Heilen, Sicherheitgeben oder durch Qualifizierungsoffensiven verschiedenster Art überformt, behindert oder pädagogisch verhindert werden. In solchen Fällen konspiriert Pädagogik mit dem (berechtigten?) Widerstand von Menschen gegen Bildung. Dies trifft m.E. auf die meisten „arbeitsförmig“ strukturierten Bildungsangebote in der sog. Maßnahmekultur für ältere Menschen zu.

Zweitens:

Die Frage nach der Irritationsfähigkeit beim Erwachsenenlernen läßt sich daher zur professionellen Selbstvergewisserung nutzen:

Wo beteiligen sich Förderprogramme im Bereich nachberuflicher Bildung an Prozessen des „Bestätigungslernens“? Wo dienen sie z.B. im Kontext von Problembewältigungsstrategien

der Veralltäglicung, Entdramatisierung und Desensibilisierung von Irritationserleben? Womit werden diese Strategien der Vermeidung von Irritation begründet? Inwieweit ist bewußt, daß hier Bildungsprozesse pädagogisch behindert werden?

Beispiel: Fortsetzung arbeitsförmiger Lebensführung in der nachberuflichen Lebensphase bis ins hohe Lebensalter.

Drittens:

Lob des institutionalisierten Lernens

Irritationsfähigkeit wird in den „Netzen der Lebenswelt“ und in alltagsgebundenem Lernen keineswegs hinreichend gefördert. Irritationserleben verlangt ein gewisses Heraustreten aus der Normalität alltäglicher Selbstverständlichkeiten. Institutionalisierte Lernkontexte bieten daher prinzipiell die Chance zur Emanzipation aus lebensweltlichen Verstrickungen: eine produktive Funktion entsteht erst durch Kontrastierungen, Provokationen, Überraschungen. Dies setzt allerdings ein beiderseitig kompetentes Umgehen mit Bildungsinstitutionen voraus. Institutionelle Bildungskontexte in der Transformationsgesellschaft haben insbesondere die Aufgabe, offene Suchbewegungen zu begleiten und Kontextwechsel zu unterstützen (Modell III und IV).

10. Fazit

Erwachsenenbildung in der nachberuflichen Lebensphase

⇒ „inszeniert“ Irritationen, d.h. sie greift bestehende Irritationserlebnisse bewußt und gezielt auf und beteiligt sich nicht darin, sie „wegzuerklären“

⇒ bietet didaktische Kontexte, in denen Irritationserfahrungen nicht als Fehler oder Defizite gedeutet werden müssen, sondern als Ausgangspunkt für Suchbewegungen gemacht werden können.

Sie bietet hierdurch explizite *Gegensteuerung* gegenüber subkulturellen und generationsspezifischen Selbstverständlichkeiten.

- Selbstbestimmte Produktivität beruht nicht auf Selbstgewißheit, Selbstverständlichkeit und ignoranter Selbstgenügsamkeit, sondern auf *selbstreflexiver Sensibilität für Fremdheit*. Sie bedarf daher einer Lernkultur externer Anstöße, Herausforderungen, Provokationen und kontrastiver Zuwendung. Irritation erwächst nur selten aus engeren lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen heraus, sondern bedarf

institutionalisierter und professioneller Bildungsangebote, mit denen über Kontrastierung zum Gewohnten Irritation als Lernanlaß genutzt werden kann. Vor allem institutionalisierte Lernkontexte machen lebensweltlich gebundene Erfahrungen und Deutungsmuster wahrnehmungsfähig.

- Professionelle Bildungsarbeit mit Erwachsenen im nachberuflichen Leben zielt daher ab auf die Wiedergewinnung von Empfindsamkeit (Sensibilisierung), von Erlebnisfähigkeit (Bedeutungsbildung), Erfahrungsfähigkeit (Strukturierungsvermögen) und Zugangsvermögen zu neuartigen Wissensbeständen.
- Das Respektieren und Wertschätzen von selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben verlangt, die verbreitete Betulichkeit im Umgang mit älteren Menschen zu überprüfen, die mit Pädagogik verwechselt wird und letztlich dem kurativen Paradigma (Helfen und Heilen) folgt. Es ist an der Zeit, die Grenzen des Zumutbaren zu erhöhen und Bildung weit mehr als bisher als Herausforderung und als „Fördern durch Fordern“ zu verstehen. Hierzu allerdings wird es nötig, deutlicher als bisher zwischen Kontexten des Helfens, Heilens und Stabilisierens (Sicherheitgeben) einerseits und *Ansätzen grenzüberschreitender Bildungsarbeit* zu unterscheiden. Bildungsangebote haben nicht die Aufgabe zu helfen, zu heilen oder zu stabilisieren, sondern sie haben Zugänge zu bisher fremden Sinnkontexten erschließbar zu gestalten. Kurz: sie haben lernförderlich zu wirken. Bildungsprozesse bedürfen daher deutlicher *Kontrastflächen zum Gewohnten*, an denen sich Irritationserfahrungen festmachen können. Erst so bietet Erwachsenenbildung im nachberuflichen Leben die Chance, statt rational kalkulierter „Lebens-Arbeit“ zum entwicklungsauslösenden Erlebnis und zum persönlichen Abenteuer zu werden. In einem solchen Kontext macht auch den (meist jüngeren) PädagogInnen die Bildungsarbeit mit Älteren mehr Freude.

Literatur

- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse. In: U. Beck/ E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994, S.43-60
- Bollnow, O. F.G: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14.Jg. 1968, H.3, S. 221-252
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988
- Dräger, H./ Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/Main 1995, S.143-152
- Dräger, H./ Günther, U./ Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt/Main (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Bd.727) 1997
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main 1996
- Günther, G.: Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 3.Bd., Hamburg 1980, S. 183-210
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140
- KBE: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung u.a. (Hrsg.): Vorruhestand und Weiterbildung. Bonn 1995
- Katholische Arbeitnehmer Bewegung (KAB) (Hrsg.): Intergenerativer Dialog und Vorbereitung auf die Nacherwerbsphase. Zwischenbericht des Modellversuchs: „Lebenszeit nach der Erwerbsarbeit“. Köln (Manuskript) 1998
- Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978
- KAW: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Unfreiwillig in den vorzeitigen Ruhestand - kann Weiterbildung helfen? Bonn BMBW 1994
- KAW: Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes - Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. Bonn (BMB+F) 1995
- Lenzen, D.: Lebenslauf 1996
- Lenzen, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Von Erziehungssystem zum kurativen System - von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 228-247
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997
- Liebau, E./ Wulf, Chr. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M.1984
- Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978, S.38-53
- Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitgibe Systeme. In: A. Claude u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Päd. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. 1986, S.41-52
- Schäffter, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: D. Knopf/ O. Schäffter/ R. Schmidt (Hrsg.): Produktivität des Alters: Zur Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktion der nachberuflichen Lebensphase. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1989, S. 258-325

- Schäffter, O.: 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
- Schäffter, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H. 3, S. 443-462
- Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin 1997
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Seifert, A.; Köllner, I.-M. (Hrsg.): Leben und Lernen im Transformationsprozeß der Arbeitsgesellschaft. In: entwürfe. Themen der evangelischen Erwachsenenbildung 9-11 Karlsruhe o.J.
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986
- Zeman, P.: Alter(n)sreflexivität. In: Schweppe 1996, S.46-
- Zinnecker, J.: Sorgende Beziehungen zwischen den Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 199-227