

## Allgemeinbildung im Umbruch

Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung

### 1. Einleitung: Transformationsgesellschaft als Rahmenbedingung der späten Moderne

Wenn es um die Bedeutung katholischer Erwachsenenbildung für die Kirche, die Gesellschaft und für die Menschen geht, so möchten wir diese Frage in den Deutungshorizont von Lebenslangem Lernen in der „Transformationsgesellschaft“ (Schäßter 2001a, 2001b) stellen und damit in den Rahmen einer Zeitdiagnose (Wittpoth 2001). Die Kennzeichnung „Transformationsgesellschaft“ bezog sich zunächst auf die strukturellen Umbrüche und Aufbrüche im Übergang von zentral verwalteten, sozialistischen Machtapparaten hin zu marktwirtschaftlichen Formationen und ihren politisch liberalen Ordnungen. Inzwischen wurde jedoch erkennbar, dass der tiefgreifende strukturelle Wandel damit noch keineswegs seinen Abschluss gefunden hatte, sondern im Zuge der Globalisierung inzwischen eine universelle Bedeutung erhalten hat. Transformation wurde damit kennzeichnend für nahezu alle Bereiche einer sich in ihrem weiteren Verlauf herausbildenden „Weltgesellschaft“. Daher lässt sich das Anliegen dieser Festschrift, „Neue Vermessungen“ im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft vorzunehmen, getrost als symptomatischen Ausdruck der „zweiten Moderne“ (Beck 1998) verstehen, die eine „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ abverlangt, wie sie Helmut Schelsky bereits 1957 anlässlich der Gründung der Evangelischen Akademie als eine schon damals erkennbare Funktion konfessioneller Bildung ankündigte. Die folgenden Überlegungen zum Lernen im Modus von Ungewissheit (Huber/Roth 1999) lassen sich somit als eine institutionstheoretisch konkretisierende Weiterführung dieser frühen Strukturanalyse verstehen.

Mittlerweile wurde Strukturwandel als Zeitdiagnose allerdings dermaßen zum Gemeinplatz trivialisiert, dass man sich zunächst seiner Radikalität vergewissern sollte. Wie nicht bereits jeder Wetterwechsel als untrügliches Anzeichen für Klimawandel bewertet werden kann, so ist auch nicht jede Veränderung unserer Lebensumstände bereits Ausdruck von strukturellem Wandel der Gesellschaft. Es gilt daher, strenger als üblich, zwischen Veränderung und Transformation zu unterscheiden (Schäßter 2009a):

- ‚**Veränderungen**‘ erfolgen innerhalb eines trotz des inhaltlichen Wandels gleichbleibenden Kontextes. Sie beschränken sich auf ein „*Mehr-Dasselben*“ (Watzlawick, 1985, 366). Als Einzelveränderungen verbleiben sie innerhalb eines weiterhin stabilen und vertrauten Sinn- und Bedeutungshorizonts. Dies lässt sich als „*Veränderung 1. Ordnung*“ bezeichnen.
- ‚**Transformation**‘ hingegen bezieht sich darauf, dass sich nun auch das ‚Format‘ einer Veränderung wandelt. ‚*Trans-Formation*‘ bezeichnet daher die unvertraute Neuartigkeit, in der Verände-

rungen auftreten können, und meint ‚Veränderung von Veränderungen‘. Begrifflich wird das als ‚*Veränderungen 2. Ordnung*‘ gefasst, weil nun auch der Veränderungskontext einem strukturellen Wandel unterworfen ist, in dem jede einzelne Veränderung eine neuartige Bedeutung erlangt.

**Lernen in der Transformationsgesellschaft** bewegt sich daher auf zwei Ebenen und führt in diesem Wechselverhältnis zu einer noch gesteigerten Komplexität:

- **Einerseits**, *Lernen im strukturellen Kontext*‘ eines implizit vorausgesetzten Sinnhorizonts und Bedeutungszusammenhangs, bei dem der zugrunde liegende Kontext des Lernens unverändert bleibt.
- **Andererseits**, *Lernen in Prozessen des Übergangs*‘ zwischen differenten Sinnhorizonten, das sich auf einen strukturellen Wandel der Bedeutungskontexte bezieht und im internationalen Diskurs als ‚*transformatives Lernen*‘ bezeichnet wird<sup>1</sup>. (vgl. Mezirow 1990, 1993, 1997; Arnold 2001; Gremmler-Fuhr 2006; Koller 2007)

Die Unterscheidung zwischen einer Vielzahl einzelner Veränderungen und der Transformation von einer bislang kontextuell vorausgesetzten „Bedingung der Möglichkeit“ hat hohe Bedeutung für die Träger von Erwachsenenbildung, wie auch für das Lernen ihrer Adressaten und Teilnehmer. Allgemeinbildung erhält daher im Rahmen lebensbegleitender Transformationsprozesse eine andere Bedeutung, als sie dies auf der materialen Ebene eines Lernens erster Ordnung hat. Mit dem Perspektivwechsel von Veränderung auf Transformation lässt sich verdeutlichen, in welcher Weise sich *Allgemeinbildung im Umbruch* befindet.

## **2. Allgemeinbildung zwischen Residualkategorie und Schlüsselkompetenz**

So, wie der Bildungsbegriff in seiner Wertschätzung historischen Konjunkturzyklen unterworfen ist, so hängt auch das Verständnis von Allgemeinbildung deutlich von der jeweiligen Betrachtungsperspektive ab: Aus der besonderen Sicht einzelner, inzwischen zu Selbstbewusstsein gelangter Bildungssektoren erscheint er zunehmend verzichtbar und verlangt daher nach seiner Ersetzung durch Präzisierungen auf einer operationalen Ebene wie Lernen, Erziehung, Qualifizierung oder Kompetenzerwerb. Andererseits erhält er inzwischen aus der bildungsbereichsübergreifenden Sicht einer Konzeptualisierung Lebenslangen Lernens in einem bildungsprogrammatischen Verständnis von „Lifelong and Lifewide Learning for All“ eine überraschende Renaissance. Diese semantische Transformation von einer offenbar verzichtbaren Residualkategorie hin zu einer integrativen Kompetenz zur Navigation in einer zunehmend unübersichtlichen Bildungslandschaft soll zunächst verdeutlicht werden.

---

<sup>1</sup> Anschlussfähig ist das hier verwendete Kontextverständnis an den strukturalen Bildungsbegriff von Marotzki 1989, 1990, bei dem er auf die „logischen Kategorien des Lernens“ von Bateson 1981 zurückgreift.

## 2.1 Ausdifferenzierung von Bildung zu einem gesellschaftlichen Funktionssystem

Folgt man der Theorie gesellschaftlicher Differenzierung, so befinden wir uns gegenwärtig an dem vorläufigen Endpunkt eines bereits Jahrhunderte währenden Prozesses der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Aufgaben in hoch spezialisierte Sinnhorizonte, Wissensordnungen und Zuständigkeitsbereiche mit jeweils eigener Handlungslogik. In dem weiten Kreis der dabei entstandenen Funktionssysteme, wie Religion, Politik, Wirtschaft oder Recht befindet sich das Bildungssystem offenbar noch im Zustand eines *status nascendi*, den wir als Zeitzeugen mitvollziehen und, insofern wir ihn verstehen, auch partiell mitgestalten können. (Schäffter 2005) Noch immer herrscht im Gegensatz zu der weit fortgeschrittenen „funktionalen“ Differenzierung in Politik und vor allem Ökonomie, die beide in ihrer jeweiligen Handlungslogik alle Sektoren der Gesellschaft durchdringen, eine segmentäre, also räumlich getrennte, zum Teil auch noch vertikal stratifizierte Ordnung vor. In seinem gegenwärtigen Entwicklungsstand bietet das Bildungssystem daher das Bild eines „parzellierten Feldes“ (Forneck/Wrana 2005)<sup>2</sup>, das seine getrennten Bildungsbereiche noch nicht relational zu fassen und deshalb nicht funktional ineinander zu verschränken vermag. Dennoch scheint die Binnendifferenzierung im Bildungssystem mittlerweile einen Stand erreicht zu haben, der hinreichend Potentialität als Ressource verfügbar hält, um die strukturellen „Bedingungen der Möglichkeit“ für ein bildungsbereichsübergreifendes Gesamtsystem Lebensbegleitenden Lernens bereitzustellen. Bei dem historisch bereits entfalteten „variety pool“ handelt es sich um drei Dimensionen der Binnendifferenzierung: um 1. das Nebeneinander spezifischer Lernkulturen, 2. eine funktionale Differenzierung zwischen Bildung und Erziehung und 3. die Inklusion informeller alltagsgebundener Lernkontexte in das gesellschaftliche Bildungssystem. Dieses komplexe Feld eines bereits hoch ausdifferenzierten, jedoch erst partiell funktional integrierten Bildungssystems wird in den folgenden Punkten herausgearbeitet, weil sich vor diesem Hintergrund *Allgemeinbildung* als ein Vermögen zum „Navigieren“ in Übergangszeiten und im Kontextwechsel beschreiben lässt. In ihnen werden die „interpunktierenden“ Unterbrechungen zwischen differenten Bildungsbereichen, Lernkulturen und Lernkontexten „translatorisch“ überschritten und können dadurch schließlich in einem hoch individualisierten „trajectory“ eine lernbiographische Gestalt erhalten.

## 2.2 Die Historizität des Bildungsverständnisses in spezifischen Lernkulturen

Um die zunehmende „postmoderne“ Unübersichtlichkeit eines sich weiterhin segmentär ausdifferenzierenden Bildungssystems systematisierend überblicken und planerisch steuern zu können, vor allem aber, um sich seines Stellenwerts vergewissern und topographisch verorten zu können, greift man seit einiger Zeit gern auf den Begriff der „Lernkultur“ zurück. Auch wenn es diesen Diskursen in der Regel noch an terminologischer Strenge fehlt, bietet seine Orientierung an kulturwissen-

---

<sup>2</sup> Forneck und Wrana beziehen sich in dieser Charakterisierung zwar auf Erwachsenenbildung; aus der hier eingenommenen Perspektive auf die Institutionalisierung Lebenslangen Lernens kann Erwachsenenbildung jedoch als *pars pro toto* gelten.

schaftlichen Kategorien die Möglichkeit, das heterogene Nebeneinander divergenter Auffassungen von Bildung und Lernen auf der Hintergrundsfolie von historisch gewachsenen Formen kultureller Identität in Beziehung zu setzen und hierbei seine jeweilige Position normativ zu begründen. Im Gegensatz zu bildungsbereichsspezifischen Selbstvergewisserungen, in denen die Kennzeichnung als einer „neuen Lernkultur“ für ein normativ abgrenzendes „Alleinstellungsmerkmal“ benötigt wird, erschließt ein kulturwissenschaftlicher Zugang eine konsequente „Kontingenzperspektive“. (Reckwitz 2004) Je nach zugrunde gelegtem Verständnis von Kultur lässt sich ein spezifischer Bedeutungskontext von Bildung mit den entsprechenden Lehr/Lern-Praktiken bestimmen und in ihren besonderen Geltungsansprüchen begründen. Andreas Reckwitz unterscheidet in Anlehnung an die bisherige mitteleuropäische Kulturgeschichte zwischen vier Kulturbegriffen, in denen jeweils implizit bereits ein besonderer Stellenwert von Lernen und Bildung enthalten ist:

1. ein „*normativer Kulturbegriff*“, der ein Verständnis materieller Bildung als zu erwerbende Bildungsgüter impliziert (vgl. Bollenbeck 1996; aber auch Schwanitz 2002)
2. ein „*totalitätsorientierter Kulturbegriff*“, der den Begründungsrahmen für identitätsbezogene Bildung im Geltungsbereich von nationaler, ethnischer oder sozialer Identität bietet.
3. ein „*differenztheoretischer Kulturbegriff*“, der sich in Anschluss an Theorien horizontaler Differenzierung mit einer sektoralen, alltagsnahen und funktionalen Entgrenzung des Kulturverständnisses Bildungsprozesse weitgehend auf eine Enkulturation in lebensweltliche oder funktionale Handlungskontexte bezieht und damit Kompetenzerwerb betont.
4. ein „*bedeutungsorientierter Kulturbegriff*“, der sich von einem substanziellen, territorial gebundenen, ontologischen Verständnis von Kultur entschieden abgrenzt, und stattdessen in Rückgriff auf das Konzept existenzieller „Lebensformen“ ein „doing culture“ hervorhebt. Ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Kultur im Sinne des Herstellens einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit bietet dann den Kontext für Bildungskonzepte, die sich reflexiv auf die Selbstartikulation zielgruppenbezogener Lebenslagen, sozialer Milieus oder spezifischer „Lebensformen“ beziehen.

Auch wenn man vereinfachend davon ausgehen kann, dass jede dieser kulturellen Bedeutungskontexte von Lernen und Bildung in gewissen historischen Epochen dem „Zeitgeist“ entsprachen und daher eine hegemoniale Stellung einnehmen konnten, so gilt dies für die Postmoderne nicht mehr. Stattdessen versuchen die unterschiedlichen Lernkulturen nebeneinander ihr jeweiliges Eigenrecht zu behaupten, das jedoch durch Pluralität und Konkurrenz ihren ehemals unangefochtenen Geltungsanspruch relativiert und damit ihre Kontingenz verstärkt. Im geschützten Geltungsbereich ihrer Institutionenformen jedoch können sie ihre Selbstverständlichkeitsstruktur bewahren und hierdurch als enkulturierende Sozialisationsinstanz wirken.

Unter dem Aspekt von *Allgemeinbildung* bietet das plurale Nebeneinander differenter Lernkulturen die Möglichkeit, sich in einem lebensbegleitenden Durchgang durch immer neue Lernkontexte einer Verabsolutierung der jeweiligen Geltungsansprüche distanzierend zu entziehen, selbst wenn man sie in ihrem kontextgebundenen Eigenrecht jeweils wertschätzen sollte. Allgemeinbildung bezieht sich unter dem Aspekt divergenter Lernkulturen auf das Vermögen, auf der übergeordneten Ebene einer „transversalen Vernunft“ (Welsch 1996, 613) zwischen den unterschiedlichen Deutungskon-

texten nach eigenen Interessen angemessen auswählen und lernend partizipieren zu können. Die „trans-kulturelle“ d.h. eine, differente Lernkulturen übergreifende Sicht sollte von der horizontalen „inter-kulturellen“ Sicht eines interaktiven Nebeneinanders unterschieden werden. Erst im Rückgriff auf ihre übergeordnete Kompetenz bietet die bisherige Ausdifferenzierung das historische Potenzial für ein translatorisches Verständnis von Allgemeinbildung. Es lässt folglich eine große Familienähnlichkeit mit kultureller Sensibilisierung und mit „Lernen in Vielfalt“ (diversity competence) erkennen.

### *2.3 Die Reproduktionsfunktion und die Reflexionsfunktion von Bildung*

Folgt man Karl Mannheims bekannten Überlegungen in seinem Aufsatz zum „Problem der Generationen“ (Mannheim 1970, 509), so steht jede Gesellschaft unter der permanenten Anforderung, sich in beunruhigend kurzen Zyklen ständig reproduzieren zu müssen. Hierbei unterliegen die jeweils älteren Generationen der unausweichlichen Verpflichtung, die nächst folgenden insoweit auf den jeweils erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung zu bringen, dass diese hinreichend partizipationsfähig werden, um den aktuellen Entwicklungsstand nicht nur mittragen, sondern ihn auch in ihrem Sinne eigenständig weiterführen können. Dies soll hier als „Reproduktionsfunktion“ von Bildung im Sinne eines generationellen Erziehungsauftrags bezeichnet werden. Er beschränkt sich weitgehend auf eine „Formierungsphase“ in den individuellen Biographien, die sozialstrukturell unterschiedlich lang ausfallen und verschieden strukturiert sein kann. Historisch betrachtet, zeigt die Institutionalisierung der Reproduktionsfunktion ein wachsendes Maß an Ausdifferenzierung, die weiterhin anhält. Eine geradezu dramatische strukturelle Transformation lässt sich jedoch seit einem epochalen Entwicklungspunkt beobachten, an dem sich der Generationsabstand unter den neuen Bedingungen als zu kurz erwies. Die Generationsfolge stellt von nun an nicht mehr hinreichend Entwicklungszeit bereit, um eine qualifizierende Anpassung an eine unüberschaubare Vielfalt gesellschaftlicher Veränderungen zu ermöglichen. Die Bedingung der Möglichkeit für die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erwachsenenbildung war von da an gegeben, als es erforderlich wurde, die Sicherung von Partizipationsvoraussetzungen über die Formierungsphase hinaus zu verlängern. Der nun einsetzende gesellschaftliche Strukturwandel bezog sich daher nicht auf wachsende Lernanforderungen im Sinne eines Anwachsens materieller Wissensbestände, sondern auf die strukturelle Integration eines lebensbegleitend ausgelegten Konzepts in den gesamten Lebenslauf. Auch diese strukturelle Transformation ist noch nicht abgeschlossen, sondern Ausdruck einer gegenwärtigen Epochenschwelle. Bildung löst sich dabei zunehmend von dem Gegensatz Kind/Erwachsener und damit vom Erziehungsauftrag im Rahmen des Generationenverhältnisses. In ihrer „Reflexionsfunktion“ (Schäffter 2003) bietet das Bildungssystem für unterschiedliche Lebenssituationen die Wahlmöglichkeit zwischen Lernen und Nichtlernen. Die damit einhergehende gesellschaftliche Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens wird immer daran erkennbar, wenn

in prekären Lebenslagen nicht mehr begründungsbedürftig ist *warum* im Erwachsenenalter **überhaupt** gelernt **überhaupt** wird, sondern wenn sich der Begründungsbedarf umkehrt und schließlich Lernverweigerung (bspw. gegenüber dem Arbeitgeber oder der Sozialverwaltung) gerechtfertigt werden muss. Institutionalisiertes Lernen stellt in der sich nun herausbildenden Struktur nicht die Fortsetzung der Formierungsphase ins Erwachsenenalter hinein dar, wie es irrtümlicherweise zunächst in curricularisierten Konzepten der „Weiterbildung“ oder einer „recurrent education“ angelegt war. Stattdessen geht es im Gegensatz zu „lebenslänglicher Verschulung“ um eine entwicklungsbegleitende Unterstützung zur produktiven Lebensgestaltung und rationalen Lebensführung.

„Allgemeinbildung“ beschreibt im Zusammenhang der Reflexionsfunktion die Fähigkeit zu einer bewussten und selbstverantworteten Entscheidung zwischen Lernen und Nichtlernen. Dies wird im englischen Sprachraum als „self-directed learning“ bezeichnet und meint keinesfalls einen internalisierten Lernzwang. Pädagogen werden dabei zu ihrer Überraschung mit dem Phänomen einer „intelligenten Lernverweigerung“ oder einem situationsangemessenen „Widerstand gegen Bildung“ konfrontiert. Nicht jede Lebensproblematik kann legitimerweise als Lernanlass gelten und darf dann ausgewählten Zielgruppen im Sinne eines objektiven Bedarfs zugeschrieben werden. Andererseits kann als Beleg für Allgemeinbildung gelten, wenn in bestimmten Handlungsproblemen statt auf „Durchsetzen“ auf „Durchschauen“ und somit auf den jeweils verfügbaren „Lernmodus“ umgeschaltet werden kann. Ein solch prozessuales und situationsangemessenes Verständnis von Allgemeinbildung entspricht der Definition des „Deutschen Ausschuss für das Bildungswesen“, von dem Erwachsenenbildung definiert wurde als die „ständige Bemühung, sich, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“. So wird gerade im Bedeutungskontext einer gesellschaftlichen Reflexionsfunktion eine Überschreitung der substanziellen Engführung beobachtbar und eine Rückkehr zu einem prozessualen Verständnis, wie sie bereits im kategorialen Bildungsbegriff der Aufklärung enthalten war.

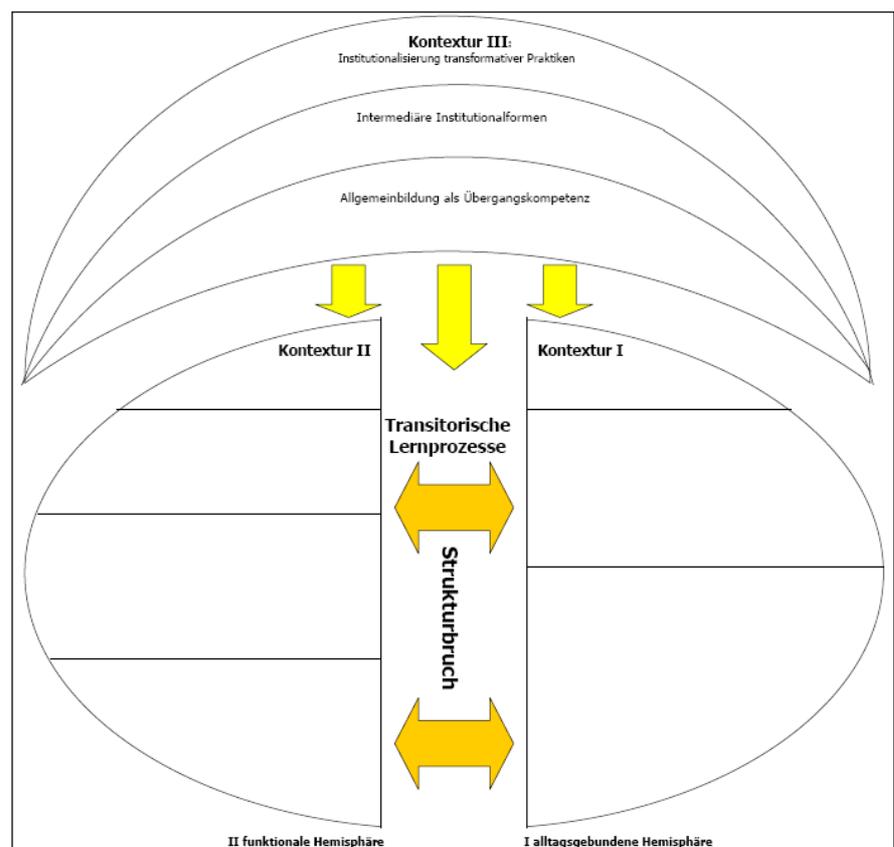
#### *2.4 Die Komplementarität alltagsgebundener und funktional didaktisierter Lernkontexte*

Einen weiteren Umbruch erfährt Allgemeinbildung in der gegenwärtigen Transformationsphase durch eine international diskutierte „Entgrenzung“ des Lernens (Kade 1997). In einer institutionstheoretischen Deutung dieser Entwicklung handelt es sich dabei vielmehr um Prozesse einer Inklusion in das Bildungssystem einer Gesellschaft. Die Metapher einer „Entgrenzung“ beruht daher auf einer „optischen Täuschung“ (Schäffter 1999a). Sie entsteht, wenn Lernen und Bildung substanziell gefasst und dabei aus einer berufsständischen Interessenlage zum abgrenzbaren Zuständigkeitsbereich der Pädagogenzunft erklärt wird. Im Zuge der gegenwärtigen Entwicklung auf ein funktional integriertes Gesamtbildungssystem lässt sich diese Engführung nicht mehr aufrecht erhalten und wird folglich zunehmend durchbrochen. Nun wäre es aber ein Missverständnis, wenn man die damit verbundene „Universalisierung des Pädagogischen“ vorschnell mit einer Expansion funktional di-

daktisierter Lernkontexte in alle Lebensbereiche hinein gleichsetzen würde. Entscheidend für die funktionale Inklusion alltagsgebundener Lernkontexte und des sich hierdurch herausbildenden Gesamtbildungssystems ist die Anerkennung lebensweltlich eingebetteter und implizit mitlaufender Lernprozesse hinsichtlich ihrer strukturellen Eigenlogik (Schäffter 1999b). Daher weist bereits der Begriff des „informellen Lernens“ auf eine hegemoniale Sicht hin, der zufolge die formalisierten Lehr/Lernarrangements zur Normalform erklärt und so alltagsintegrierte, tätigkeitsbegleitende Lernkontexte als defizitäre Schwundstufen erscheinen lassen. Diese dichotome Auffassung lässt sich in einer Transformationsgesellschaft, die in ihrer realen Bildungspraxis de facto bereits auf ein sich überschneidendes Netzwerk unterschiedlicher Lernanlässe angewiesen ist, zunehmend weniger aufrecht erhalten. Hinsichtlich der sich bereits abzeichnenden Struktur eines integrierten Gesamtbildungssystems zeichnet sich in groben Umrissen das Bild von zunächst zwei Kontextierungen ab, die je jeweils eigener Logik folgen, sich dabei aber komplementär ergänzen (vgl. Schäffter 2001a).

*Allgemeinbildung* bezieht in ihrem gegenwärtigen Umbruch folglich auch informell erworbene Kompetenzen aus lebensweltlichen Handlungszusammenhängen ein. Aufgrund einer schrittweise zunehmenden Inklusion von alltagsgebundenem Lernen in das Gesamtbildungssystem der Gesellschaft wird auch die bisherige Fixierung auf „funktional didaktisierte Lehr/Lernkontexte“ kontingent. Ein deutliches Indiz für eine Emanzipation der Allgemeinbildung von formellen Bildungsabschlüssen und

Lern-karrieren besteht in einer immer systematischeren Wertschätzung und Unterstützung lebensbegleitender Formen der Kompetenzentwicklung. Hierdurch besteht gegenwärtig die Chance zu einer integrativen Sicht auf Allgemeinbildung, in der weder die eine oder andere Seite beider „Hemisphären“ des Bildungssystems Dominanz erhält, sondern Allgemeinbildung als eine relationale Kategorie „transver-saler



Vernunft“ (Welsch 1996) systematische Beachtung findet. (vgl. Schaubild)

### 3. Institutionalformen an Schnittstellen des Übergangs

#### 3.1 Lernen in Übergangszeiten<sup>3</sup>

Die bisherige Strukturanalyse arbeitete in ihrem Nachweis einer sich dramatisch ausdifferenzierenden „Bildungslandschaft“ in einer recht optimistischen Bewertung eine strukturelle Potentialität heraus, die auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe des Bildungssystems für Prozesse lebenslangen Lernens grundsätzlich bereitsteht. Mit dem Nachweis von Potentialität als historisch entstandener „Bedingung der Möglichkeit“ für lebensbegleitendes Lernen ist allerdings noch nichts über ihre praktische Aktualisierung gesagt. Erkennbar wird vielmehr, dass der nun erforderliche Entwicklungsschritt einer institutionalisierten Absicherung biographischer Lernpfade noch auf sich warten lässt. Bisher werden die komplexen Möglichkeiten noch individualisiert genutzt; ihre Wahl unterliegt okkasionellen Zufälligkeiten, hat selektive und exkludierende Wirkungen und bleibt aufgrund ihrer biographischen Pfadabhängigkeit nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die pädagogische Forschung noch weitgehend unbegriffen. Die im Gesamtbildungssystem strukturell hervorbrachte „Multioptionalität“ (Gross 1994) gerät daher in das berüchtigte „paradox of choice“, wonach sich mit gesteigerten Wahlmöglichkeiten auch die Gefahr sozialer Selektion und Exklusion erhöht. Wenn im vorigen Abschnitt herausgearbeitet wurde, dass sich Allgemeinbildung unter den Voraussetzungen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft nicht mehr *substanziell*, sondern *relational* als Fähigkeit zum kompetenzbasierten Navigieren in einer komplexen Bildungslandschaft konzeptualisieren lässt, so werden dabei gleichzeitig auch alle die Überforderungen angesprochen, die ein solcher Umbruch nach sich zieht. In den Vordergrund rückt nun die Problematik des Übergangs. Lernbiographien werden gerade aufgrund gewachsener Optionen und Verknüpfungsmöglichkeiten kontingent und verlangen in „Übergangszeiten“ (Schäffter 2012) nach reflexiver Steuerung. Die Tatsache, dass dies als noch nicht hinreichend gelöste Strukturschwäche erkannt wurde, zeigt sich an der gegenwärtig entstehenden „Übergangsforschung“ und dem Aufbau immer neuer „Übergangssysteme“ zwischen bisher noch getrennten Teilbereichen des segmentär parzellierten Bildungssystems. Auffällig ist bei derartigen Lösungsversuchen indes, dass weiterhin vom Paradigma einer räumlich segmentären Differenzierung ausgegangen wird und daher die Übergangssysteme in Formen einer formalisierten Statuspassage organisiert werden. Mit diesem Verständnis einer „Educational Governance“ (Altrichter u.a. 2007) erhöht sich jedoch die Komplexität möglicher Bildungsbereiche noch zusätzlich und verschärft mit administrativ geregelten Verfahren sogar das Strukturproblem. Nun müssen von den betroffenen Menschen auch noch geeignete Übergangssysteme gewählt und erfolgreich durchlaufen werden, um nicht sozial exkludiert zu werden. Demzufolge schält sich die Einsicht heraus, dass lernbiographische Übergänge selbst wiederum

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu die temporaltheoretische Grundlegung: „Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“, in: Schäffter 2012

besondere Lernkontexte sind, die einer eigenen, wenn auch noch unzureichend verstandenen Logik verpflichtet sind.

### 3.2 Von der Statuspassage zur Transition

Das Spezifische von „Lernen in Übergangszeiten“ wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs unter der Bezeichnung „Transformatives Lernen“ diskutiert und in unterschiedlichen Bildungsformaten konzeptualisiert (vgl. Mezirow 1990, 1993, 1997; Arnold 2001; Gremmler-Fuhr 2006; Koller 2007). Als ein gemeinsamer, die unterschiedlichen Ansätze übergreifender Nenner, setzt sich die Auffassung durch, dass lernbiographische Übergänge in einer sich turbulent verändernden gesellschaftlichen Umwelt nicht mehr in Form geregelter Statuspassagen und damit in Formen einer zielvorwegnehmenden Expertenberatung organisiert werden können. Die Alternative ist eine Übergangsstruktur, in der zunächst die individuelle Ausgangssituation im Rahmen einer Kompetenzbilanzierung reflexiv geklärt werden kann, um auf dieser Entscheidungsgrundlage persönlich anschlussfähige Ziele aus dem gegebenen Spektrum realistischer Möglichkeiten bestimmen zu können. Diese in ihrem Ausgang und ihrem Ziel bestimmungsbedürftige Übergangsstruktur wird in der Literatur in Anschluss an Harald Welzer als „Transition“ bezeichnet (Welzer 1993; Felden/Schiener 2010, Schäffter 2012). Transitorische Übergänge verlangen eine Abkehr von linearer Steuerung und ein Umschalten auf den „Modus reflexiven Lernens“, weil die individuelle Zielbestimmung nur von den betroffenen Menschen selbst im Bildungsformat einer pädagogisch unterstützten „zielgenerierenden Suchbewegung“ erfolgreich verlaufen kann. Mit der Kennzeichnung „zielgenerierend“ wird hervorgehoben, dass es sich nicht um eine „zieloffene“ Entwicklung handelt, sondern um einen pädagogisch unterstützten Entscheidungsprozess, in dem sich das angestrebte Ziel erst schrittweise verdeutlichen und schließlich kontextabhängig realisieren lässt (genauer vgl. Schäffter 2001a, 2001b).

Aus institutionstheoretischer Sicht wird an der Problematik biographischer Übergangszeiten erkennbar, dass bisher die Menschen in ihren hoch individualisierten „zielgenerierenden Suchbewegungen“ allein gelassen werden. Nun wird erkennbar, dass das oben eingeführte Bild eines ausdifferenzierten Bildungssystems, das neben den funktional didaktisierten Lehr/Lernkontexte auch die alltagsgebundene Hemisphäre zu inkludieren vermag, noch nicht vollständig ist, weil es noch nicht die Kontexte transitiven oder transformativen Lernens im Kontextwechsel oder in Übergangszeiten enthält. Erforderlich für die Strukturanalyse eines Bildungssystems, das den Anforderungen lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft genügen soll, wird daher eine Ergänzung um einen vermittelnden „Balken“ zwischen den beiden Hemisphären alltagsgebundener und funktional didaktisierter Lernkontexte. Eine auf Kontextwechsel hin profilierte Institutionform unterstützt die *Entwicklung von Allgemeinbildung* in dem hier herausgearbeiteten Verständnis einer Fähigkeit zur persönlichen Navigation durch eine komplexe Bildungslandschaft. Sie erfüllt daher an

unterschiedlichen Schnittstellen des Übergangs eine intermediäre Funktion (vgl. dazu im Schaubild die Kontextur III).

*Allgemeinbildung* in dem hier vorgestellten strukturalen Verständnis<sup>4</sup> einer kontextüberschreitenden „Übergangskompetenz“ wird bislang nur beiläufig und hochselektiv erworben. Erst mit der hier vorgeschlagenen begrifflichen Erweiterung lassen sich mögliche Verwendungssituationen im sich selbst herausbildenden Verlauf eines „life-trajectory“ identifizieren, an denen pädagogische Supportsysteme konzeptionell ansetzen können (2.3). In einem daran anschließenden Schritt (2.4) wird dann gefragt, inwieweit sich in dem nun differenzierter bestimmbareren „Spannungsfeld transversaler Übergangskompetenz“ bereits spezifische Institutionalformen mit den entsprechenden Bildungsformaten auszumachen sind und wie sich dabei eine intermediäre Funktion zwischen den zwei „Hemisphären“ alltagsgebundener und funktional didaktisierter Lernkontexte bestimmen ließe. An diesem Punkt unserer Analyse steht ein heuristischer Rahmen zur Verfügung, der zum Versuch einer institutionstheoretischen „Neuvermessung“ herangezogen werden kann.

### *3.3 Schnittstellen als lernhaltige Übergänge im Bedeutungshorizont eines life-trajectory*

Ein wichtiges Ziel der bisherigen Argumentation bestand darin, zunächst die hohe strukturelle Komplexität erkennbar werden zu lassen, mit der man es aufgrund der gesellschaftlichen Differenzierung nun auch im Bildungssystem zu tun bekommt. Ihre Potenzialität wird allerdings erst dann als bedeutungsvolle Ressource einer Transformationsgesellschaft erkennbar und nutzbar, wenn man die Strukturbedingungen nicht allein unter der Perspektive „Educational Governance“ und damit als Problem einer bildungspolitisch administrativen „Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem“ (Altrichter u.a.2007) deutet. Aus einer bildungsbiographischen Sicht hingegen wird die „Neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas) der späten Moderne dadurch als ein sich ausweitender „Möglichkeitsraum“ erkennbar, der fraglos eine Gefahr der Überforderung enthält, aber dennoch ein hohes Potential an Ressourcen für transformative Entwicklungen bereitstellt. Dies setzt allerdings voraus, dass die strukturellen Unterbrechungen als Schnittstellen wahrgenommen werden, an denen sich lernhaltige Übergänge identifizieren lassen. Eine administrative Steuerungslogik mit ihrer Obsession für formalisierte Regelungen führt hier die falsche Richtung. Linear angelegte und zielvorwegnehmende Übergangssysteme bleiben einer exkludierenden Selektionslogik verpflichtet und können unter dem Anspruch von sozial inkludierender Bildung im Lebenslauf mittlerweile als gescheitert betrachtet werden. Diese Einsicht in die Grenzen administrierter Bildungsplanung führt in der gegenwärtigen Übergangsforschung dazu, ansatzweise die Perspektive der betroffenen Menschen zu übernehmen und aus ihrer Sicht eine Rekonstruktion lernbiographischer Verlaufsmuster zu versuchen. Die nun eingennommene subjektwissenschaftliche Binnensicht führt zu erheblichen Konsequenzen in Hinblick auf die Identifikation von persönlich relevanten Schnittstellen, an denen über

---

<sup>4</sup> Zum Ansatz einer strukturalen Bildungstheorie der Verschränkung unterschiedlicher Kontexte vgl. Marotzki 1990

die weitere Kontinuität einer Lernbiographie entschieden wird. Konzeptuell lässt sich dabei auf das von Anselm Strauss entwickelte theoretische Konstrukt des „Trajectory“ zurückgreifen (vgl. Soeffner 1991; Dreier 1999, 2006; Schäffter 2012; Baldauf-Bergmann 2012).

Bei einem ‚life-trajectory‘ handelt es sich um die Anschlussfähigkeit differenter Lebensereignisse, die in der permanenten Schrittfolge einer zukunftsgenerierenden Selbstvergewisserung synchronisiert werden. Aus der Sicht einer Theorie sozialer Praktiken und der „kritischen Psychologie“ begreift Ole Dreier rationale Lebensführung<sup>5</sup> in der späten Moderne als eine strukturelle Kopplung unterschiedlicher Praktiken in lokalen Kontexten. Es wird dabei erkennbar, dass Subjekte „ihr Leben als eine Verknüpfung und Trennung ihrer verschiedenen Teilnahmen in verschiedenen Kontexten gestalten und ihre persönliche Teilnahme im Verhältnis zu den verschiedenen Arrangements lokaler Kontexte variieren“ (Dreier 2006,73). Da sich subjektive Praktiken in lokalen Kontexten sowie Ordnungen des Zugangs und Zugehörigkeit strukturell konstituieren und relational ausregeln, sind Verknüpfungen oder Trennungen Ausdruck einer überindividuellen Ordnungsbildung, die sich nicht allein auf intentionales Handeln zurückführen lässt. Subjektives Handeln entfaltet sich in den strukturellen Ordnungen eines life-trajectory zum Zweck der Lebensführung *„als eine Bewegung durch verschiedene Kontexte in den bestehenden Praxisstrukturen.“* (ebd. kursiv durch OS.)

Die für ‚individual life-courses‘ relevanten Ereignisse eines personal trajectory sind biographische Übergangszeiten. Sie verketteten sich zu „personal trajectories of participation across contexts of social practice“ (Dreier, 1999, 19). Ein trajectory entsteht somit aus einem lebensbegleitenden ‚Staffellauf‘ unterschiedlicher Übergangszeiten und ihrem zielgenerierenden Wahrnehmungsvermögen und dies innerhalb eines sich dabei erst manifestierenden Möglichkeitshorizonts. „Across the lifespan the person participates in a changing configuration of particular social contexts, and the person composes these changing contextual participations into a personal life-trajectory.“ (ebd.). Jede der sozialen Praktiken, die dabei partizipierend angeeignet werden, stellen Schritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar, das nicht vorgeben ist, sondern sich erst in seinem pfadabhängigen Verlauf zunehmend deutlicher zu einer individuell, biographisch, familienspezifisch und historisch gebundenen ‚Lebensgestalt‘ konturiert.

Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei jedoch nicht um die Summe aller anschlussfähigen Übergangsereignisse, sondern um die ‚emergente Ordnung‘ einer immer deutlicher „zu sich findenden Struktur“. Erst diese Rekursivität macht temporaltheoretisch das ‚utopische Element‘ (Bloch) lebenslangen Lernens aus, das in dem hier erweiterten Verständnis als „Allgemeinbildung“ verstanden werden kann. Analog zum Konzept des „Kritischen Lebensereignisses“ lassen sich auch Übergangszeiten nicht aus einer externen Expertenperspektive bestimmen, geschweige denn einer curri-

---

<sup>5</sup> vgl. zur bildungstheoretischen Bedeutung dieser Strukturanalyse eines „Lernens im Lebenszusammenhang“ Baldauf-Bergmann 2012

cularen Planung im Verständnis einer zielvorwegnehmenden Reproduktionsfunktion unterwerfen. Man bekommt es bei der Generierung einer Lebensgestalt daher geradezu exemplarisch mit der oben beschriebenen *Reflexionsfunktion* lebensbegleitender Bildung in der Transformationsgesellschaft zu tun.

### 3.4 Intermediäre Institutionalformen in gesellschaftlichen Spannungsfeldern

Inwieweit haben sich für Lernprozesse des Kontextwechsels bereits spezifische Institutionalformen ausdifferenziert? Um diese Frage beantworten zu können, ist eine kurze Vorklärung erforderlich: Der Begriff Institutionalform wird im bildungswissenschaftlichen Diskurs in der Regel unscharf benutzt. In der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung orientiert man sich traditionell an einer dreifachen Unterscheidung zwischen „*Bildungsangeboten*“ (z.B. Kurse, Lehrgänge oder Maßnahmen), „*Bildungseinrichtungen*“ (z.B. Bildungsstätte, Bildungswerk oder Bildungsabteilung) und „*Bildungsträgern*“ (Trägergruppen und Trägerverbände). Aus dieser korporatistisch geprägten Sicht auf die plurale Verfassung von Erwachsenenbildung wird dem formalen Aspekt der Rechtsträgerschaft große pädagogische Relevanz in Bezug auf eine gemeinsame Lernkultur, übereinstimmende Bildungsziele, Bildungsformate oder übereinstimmende Adressatenbereiche zugeschrieben. Hierdurch gerät eine innere Diversität formaler Organisation aus dem Blick und damit die Tatsache, dass unter dem selben Rechtsträger, wie z.B. einem kommunalen Bildungsträger, einer konfessionellen Trägerschaft, Gewerkschaft oder Wohlfahrtsverband eine Vielfalt unterschiedlicher Bildungsformate entwickelt und praktiziert werden kann. Die rechtliche und finanzielle Trägerschaft ist aufgrund ihrer *pädagogischen Indifferenz* daher wenig aussagekräftig für ihre Bedeutung als pädagogischer Institutionalform. Aufgrund ihrer reduktionistischen Verkürzung wird sie der schwierigen und konfliktgeladenen Beziehung zwischen Bildungseinrichtung und Träger nur unzureichend gerecht und eignet sich kaum zur Grundlage einer „neuen Vermessung“.

Das Konstrukt der Institutionalform unterscheidet sich somit in ähnlicher Weise von der Rechtsträgerschaft, wie eine pädagogische Einrichtung von ihrer Betriebsförmigkeit. Beides sind Teilaspekte im Sinne einer zwar *notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung* für die gesellschaftliche Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens. Erforderlich wird daher ein theoretisch anspruchsvolleres Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das den Bezug zum Träger über seine Rechtsform hinaus als eine funktionale Anlehnung an die performative Instanz eines gesellschaftlichen Funktionssystems herstellt und diese Werthaltigkeit praktisch zu nutzen versteht. „Institutionalform“ wird daher in Anlehnung an das Konzept eines „organisationalen Feldes“ (DiMaggio/Powell 1991; Jepperson 1991; Walgenbach 2002) als ein *relationales Spannungsgefüge* verstanden, in dem sich eine Bildungsorganisation gesellschaftlich eingebettet vorfindet und in dem sich ihr pädagogischer Handlungsspielraum bestimmen und ausgestalten lässt. Neben (1) ihrer *lebensweltlichen Fundierung* auf der mikro-sozialen Ebene sozialer Milieus und deren spezifischen

Lernkulturen, sowie (2) den besonderen *Leistungserwartungen* der relevanten Adressatenbereiche gelangt das jeweilige Profil einer Institutionform (3) in der jeweiligen Bestimmung der gesellschaftlichen *Funktion von Bildung* zum Ausdruck. In Anlehnung an Maurice Hauriou (1965) wird dies als „*idée directrice*“ konzeptualisiert. Mit der jeweiligen Funktionsbestimmung wird die gesellschaftsstrukturelle Inklusion („*embeddedness*“) einer Bildungseinrichtung auf einer handlungsleitenden und normativ legitimierenden<sup>6</sup> makro-sozialen Ebene im Sinne einer bildungspolitischen Programmatik beobachtbar und institutionell aushandlungsfähig. Strukturtheoretisch entscheidend ist dabei, dass die *idée directrice* eines organisationalen Feldes nur *ein* Element neben den anderen darstellt und daher in der jeweiligen Form ihrer Funktionsbestimmung von Bildung notwendigerweise in komplementärer Abhängigkeit zu den anderen Eckpunkten des relationalen Spannungsfeldes steht. Diese *relationale Sicht* ist wichtig für ein angemessenes Verständnis zwischen Träger und Einrichtung, also im Zusammenhang dieses Sammelbandes zwischen einer Einrichtung katholischer Erwachsenenbildung und der *ekklesia*<sup>7</sup>. Sie bildet den kommunikativen Bedeutungshorizont einer institutionellen *idée directrice* .

Was lässt sich in diesem Rahmen nun unter einer „*intermediären* Institutionform“ verstehen? Ausgang der Überlegungen zur „Allgemeinbildung im Umbruch“ war ihre Ablösung von einem substanziellen Verständnis und der Vorschlag zu ihrer Temporalisierung im Problemzusammenhang gesellschaftlicher Differenzierung. Die hiermit einhergehende Binnendifferenzierung des Bildungssystems realisiert sich schließlich in unterschiedlichen Varianten von Institutionformen im Sinne einer Vielzahl „organisationaler Felder“ innerhalb einer Bildungslandschaft. Ihr jeweiliges Profil schärfen sie dabei durch die besondere Form, in der sie sich zu ausgewählten Funktionssystemen pädagogisch in Bezug setzen. Dies kann an dieser Stelle nicht systematisch entfaltet werden, sondern nur der Verdeutlichung intermediärer Funktionen dienen.

Für *intermediäre Institutionformen* ist in dem hier entwickelten Deutungszusammenhang (vgl. Ebner von Eschenbach 2012) kennzeichnend, dass unter ihrem Funktionsverständnis des Pädagogischen die Lernanlässe und Bildungsformate eng mit den Herausforderungen von Unterbrechungen, Strukturbrüchen und folglich mit Erfahrungen des Kontextwechsels und transitorischer Übergangszeiten verbunden werden. Irritierende Unterbrechung wird als sinngenerierender Lernanlass wertgeschätzt (Bergold/Blum 1999). Verdeutlichen lässt sich die gemeinsame „*idée directrice*“ intermediärer Institutionformen an dem oben eingeführten Schaubild. Ihr Bildungsverständnis beschränkt sich weder auf spezifische Formate alltagsgebundenen Lernens der rechtsseitigen (vgl. Schäffter

---

<sup>6</sup> Legitimation meint in diesem Zusammenhang nicht nur symbolisches sondern auch monetäres „Kapital“

<sup>7</sup> Institutionstheoretisch steht daher weniger das Verhältnis zwischen einer „Bildungseinrichtung als Betrieb“ und der „Kirche als formaler Rechtsträger“, sondern die Übersetzungsleistung eines ekklesiologischen Leitbildes in einem relationalen Spannungsfeld pädagogischen Handelns im Vordergrund. In Anschluss an ökumenische Diskurse ließe es sich als ein diskursives Spannungsfeld zwischen „The Social God and the Relational Self“ (Grenz 2001) reflexiv gestalten. Dieses Feld versucht unser Beitrag in seinen Eckpunkten auszumessen.

1999b), noch auf ausgewählte Didaktiken formalisierter Lehr/Lernarrangements der linken Hemisphäre. Das besondere Profil intermediärer Institutionalformen lässt sich im Hemisphärenmodell an drei Strukturbrüchen verdeutlichen (vgl. Schaubild):

- **innerhalb** der „*rechten Hemisphäre*“ alltagsgebundenen Lernens greifen sie Übergänge zwischen alltäglichen Kontexten, wie Familie, Gemeindeleben, Beruf, Freizeit, soziale Milieus etc. als Lernanlass auf.
- **innerhalb** der *linken Hemisphäre* funktional didaktisierter Lehr/Lernkontexte beziehen intermediäre Institutionalformen ihre pädagogisch relevanten Lernanlässe aus dem Kontextwechsel zwischen differenten Bildungsphasen, partikulär abgegrenzten Bildungsbereichen und differenten Lernkulturen.
- **Zwischen** den *beiden Hemisphären* unterstützen intermediäre Bildungsformate den permanent erforderlichen Übergang zwischen tätigkeitsintegriertem (beiläufigen) Lernen und der Nutzung funktional didaktisierter Lernmöglichkeiten.

Aus der lernbiographischen Entwicklungslogik eines „personal-life-trajectories“ wird in einer pfadabhängigen Verknüpfung der drei Kontextpassagen ein entwicklungsorientiertes Dienstleistungsprofil pädagogischen Handelns beobachtbar. Es bietet die erforderliche institutionelle Antwort auf eine „*Allgemeinbildung im Umbruch*“. Sie setzt jedoch eine dazu passende „*idée directrice*“ voraus. Inwieweit dies für eine Funktionsbestimmung katholischer Erwachsenenbildung im Sinnhorizont lebenslangen Lernens zutreffen könnte, soll nun in einem abschließenden Ausblick als Frage ausgearbeitet werden, deren Beantwortung wir allerdings der Zukunft, vor allem aber möglichen Diskursen überlassen wollen.

#### **4. Zum intermediären Selbstverständnis der Katholischen Erwachsenenbildung**

Dass die katholische Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Verortung von jeher eine vermittelnde „Position des Dritten“ zwischen unterschiedlichen und miteinander konkurrierenden Bedeutungskontexten einzunehmen versuchte, gehört gewissermaßen zum konsensuellen Grundbestand konfessioneller Bildung in einer pluralen Gesellschaft, in der Geltungsansprüche sinnvollerweise diskursiv durchgesetzt werden (Bucher 1998; Huber 1999; Dröge 2000). Hier haben die christlichen Konfessionen zumindest in Mitteleuropa wichtige Schlüsse aus historischen Erfahrungen gezogen (Löser 1986). Dies bedeutet allerdings nicht den Verzicht auf katechetische Bildung oder spirituell geprägte Lernkontexte als Bestandteil von Seelsorge, Verkündigung und Zeugnenschaft. Aus einer institutionstheoretischen Sicht gilt es daher, deutlich zwischen Bildung als einem integralen Selbstaussdruck religiöser Praktiken einerseits und einer Mitwirkung am Gesamtbildungssystem, die **hierbei** einer katholischen „*idée directrice*“ folgt, andererseits zu unterscheiden. Im ersten Fall erfüllt Bildung in ihren systemimmanenten Lernkontexten einen kirchlichen Auftrag im

lernförderlichen „Medium des Pädagogischen“. Im zweiten Fall beteiligt sich die Kirche in ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung an unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens und bringt hierzu ihre spezifischen Ressourcen ein. Ziel dieses Beitrags ist es, hinsichtlich ihrer Mitwirkung auf die intermediäre Kompetenz zur Übersetzungsleistung zwischen differenten Bedeutungskontexten als einer unübersehbaren Ressource aufmerksam zu machen. Dies an den besonderen Stärken im Angebotsprofil katholischer Erwachsenenbildung empirisch gestützt nachzuweisen, ist bereits anderer Stelle anlässlich des 50jährigen Bestehens der KBE erfolgt (Schäffter 2007). In der wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungsprojekten der KBE, in denen auf Bundesebene eine kooperative Vernetzung einer Vielzahl von Bildungseinrichtungen initiiert und unterstützt wurden, bot sich die Gelegenheit, die hier theoretisch rekonstruierte Verschränkung differenter sozialer Milieus, „Hemisphären“ lebensbegleitenden Lernens, Lernkulturen und biographischen Sinnhorizonten im Rahmen neuartiger „Bildungsformate“ in praxi mitzugestalten und konzeptionell auszuwerten (vgl. Bergold/Mörchen/Schäffter 2002; Mörchen/Tolksdorf 2009; Schäffter 2009b). Eine bewusste Orientierung an einem intermediären Verständnis könnte hier einen legitimierenden Begründungsrahmen bieten, um diese bereits erprobten Bildungsformate sozial inkludierender Entwicklungsbegleitung zu einer Normalform katholischer Erwachsenenbildung „auf Dauer zu stellen“. Erkennbar würde dabei, dass sich die Standortbestimmung konfessioneller Erwachsenenbildung nicht auf das Verhältnis zu den mit ihr konkurrierenden Bildungsträgern kaprizieren braucht. Hier unterliegt man offenbar zu schnell einem bereits als destruktiv erkannten Zeitgeist des Marktdenkens. Eine aus externer Sicht noch unzureichend ausgeschöpfte Potenzialität bezieht sich vielmehr auf das institutionstheoretisch inspirierende Verhältnis zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung katholischer Erwachsenenbildung und der bereits angesprochenen ekklesiologischen Entwicklungsdimension von Kirche. Diese immanente Relationalität kam besonders in der doppelten Bedeutung von „Gemeinde“ in einem pädagogischen Kontext von Werte-Entwicklung zum Tragen (Mörchen/Tolksdorf 2009). Als These ließe sich formulieren, dass eine „neue Vermessung“ nicht ohne eine gleichzeitige Standortbestimmung von „Kirche“ in einer pluralistisch verfassten und zunehmend säkularisierten Gesellschaft und dies zudem nur in einem ökumenischen Kontext zu haben ist (Löser 1986; Huber 1999; Dröge 2000). Kirche versteht sich im Entwurf des II. Vatikanums als Entwicklungsprojekt (Bucher 1998,219). Deutet man demgegenüber konfessionelle Erwachsenenbildung weiterhin aus einer korporatistisch verengten Sicht als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke/Robak 2009,7; Gieseke 2005), also als eine pädagogische Organisation, die sich unvermutet „im Schoße der Kirche“ vorfindet, so folgen daraus Probleme, dies über materielle Erwartungen hinaus auch theologisch zu begründen (vgl. dazu kritisch aus evangelischer Sicht **Schröer** 2003). Dies ist dann letztlich der Preis für die bereits kritisierte korporatistische Blickverengung auf formale oder verbandliche Rechtsträgerschaft. Konfessionelle Erwachsenenbildung

wird daher weder ihren gesellschaftlichen Standort, noch ihre Entwicklungsperspektiven allein aus der Inklusion in ein pluralistisch ausdifferenziertes Bildungssystem legitimieren können. Erfolgversprechender erscheint stattdessen eine institutionstheoretisch angeleitete Bezugnahme auf ekklesiologische Entwicklungsprozesse. Organisationsentwicklung katholischer Erwachsenenbildung ist nur als ein integraler Bestandteil im Prozess institutionellen Wandels der Kirche in ihrer Gesamtheit zu haben, so wie auch „wissenschaftliche Weiterbildung“ notwendigerweise einen Strukturwandel der Universität voraussetzt, an dem sie selbst hochschuldiaktisch beteiligt ist, ihn aufgrund ihrer lebensweltlichen Fundierung aber auch voranzutreiben vermag.

Im Fazit läuft die vorangegangene Strukturanalyse auf die Frage hinaus, ob nicht allein konfessionelle Erwachsenenbildung, sondern darüber hinaus auch Ekklesia, jenseits einer betriebsförmigen Maskierung, schon seit längerem das Format einer intermediären Institution verkörpert und überall dort, wo sie „zu sich gefunden“ hat, bereits in ihrem Kern „Mediation“ auf einer spirituellen, kommunikativen, kulturellen und bisweilen auch gesellschaftspolitischen Ebene erfolgreich zu praktizieren pflegt. Eine ekklesiologische Begründung der intermediären Funktion der Kirche bezieht sich daher auf ein lernförmiges Verhältnis zwischen „Trennen und Verbinden“ sowie zwischen „Unterbrechen und Übersetzen“ als relationale Grundmuster (Bergold/Blum 1999). Nicht über substantiell zu fassende, inhaltlich thematische Übereinstimmungen, sondern über die *Äquivalenz ihrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung* lassen sich die Institution Kirche mit ihrer Institutionalform Erwachsenenbildung wechselseitig in Beziehung setzen. Dies soll natürlich nicht das komplexe Träger/Einrichtungsverhältnis allein auf den Aspekt von Intermediarität begrenzen. Angesichts des manifesten Unterstützungsbedarfs beim Erwerb von *Übergangskompetenz* als einer neuen Form von *allgemeiner Bildung* scheint konfessionelle Erwachsenenbildung aufgrund ihrer Wertorientierung jedoch ein aussichtsreicher Kandidat für eine integrative Schließung des Bildungssystems zu sein. Dies sollte als Aufforderung zu einer weiteren zivilgesellschaftlichen Einmischung verstanden werden!

## Literatur

- Altrichter, Herbert/ Brüsemeister, Thomas/ Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden VS Verlag
- Arnold, Rolf (2001): Transformative Erwachsenenbildung. Artikel in: Wörterbuch Erwachsenenbildung. Hrsg. v. R. Arnold, S. Nolda und E. Nuissl. Bad Heilbrunn S. 314-315
- Arnold, Rolf (2004): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: P. Faulstich/ J. Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler S. 232-245
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2012): Lernen in gesellschaftlichen Transformationen: Vom Aufbruch aus „Bildungsruinen“ zu neuen Ufern des Lernens? In: Das Argument, Heft 2 (i.E.)
- Bateson, Gregory (1981). *Die logischen Kategorien von Lernen und von Kommunikation*. In: ders.: Ökologie des Geistes. 4. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 362-399
- Beck, Ulrich (Hrsg.) (1998): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bergold, Ralph/ Blum, Bertram (1999): Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung. Lese und Arbeitsbuch. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

- Bergold, Ralph/ Mörchen, Annette, Schäffter, Ortfried (Hrsg.) (2002): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. 2 Bde. EB Buch 23,24, Recklinghausen: Bitter
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bucher, Rainer (198): Kirchenbildung in der Moderne. Eine Untersuchung der Konstitutionsprinzipien der deutschen katholischen Kirche im 20. Jahrhundert. Stuttgart: Kohlhammer
- DiMaggio, Paul, J./ Powell, Walter, W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: dies. (ed.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 41-62
- Dreier, Ole (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Social Studies*, 1 (1), 5–32.
- Dreier, Ole. (2006): Wider die Strukturabstraktion. In: Forum Kritische Psychologie, Bd. 50, S.72–83.
- Dröge, Markus (2000): Kirche in der Vielfalt des Geistes. Die christologische und pneumatologische Begründung der Kirche bei Jürgen Moltmann. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
- Ebner von Eschenbach, Malte (2012): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand, Berlin: ICHS-diplom (i.E.)
- Felden, Heide von/ Schiener, Jürgen (Hrsg.) (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden: VS Verlag
- Forneck, Hermann, J./Wrana, Daniel (2005): Einprzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Gieseke, Wiltrud et al. (Hg.) (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster u.a.: Waxmann
- Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2009): Einleitung – Kultur als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive In: Gieseke, Wiltrud/ Robak, Steffi/ Wu, Ming-Lieh (Hrsg): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript, S. 7-24
- Gremmler-Fuhr, Martina (2006) Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Dissertation Kassel 2006
- Grenz, Stanley, J. (2001): The Social God and the Relational Self. A Trinitarian Theology of the Imago Dei. Louisville, London, Leiden: Westminster John Knox Press
- Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Hauriou, Maurice (1965): Die Theorie der Institution und zwei andere Aufsätze. Berlin: Duncker&Humblot
- Huber, Günter, L./ Roth, Jürgen, H. (1999): Finden oder Suchen. Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag
- Huber, Wolfgang (1999): Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche. Gütersloh: Bertelsmann
- Jepperson, R. L. (1991): Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (ed.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London: University of Chicago Press, S.143-163,
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1996, Beiheft zum Report, Frankfurt/M., S. 13-31
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/ Marotzki, Winfried/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 69-81
- Löser, Werner SJ (Hrsg.) (1986): Die römisch-katholische Kirche. Frankfurt/Main: Evangelisches Verlagswerk
- Mannheim, Karl (1970): Das Problem der Generation. In: ders. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Neuwied am Rhein und Berlin. Luchterhand, 2.Aufl. S.509-565
- Marotzki, Winfried (1989): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G.W.F. Hegels. In: Hansmann, Otto/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. S. 147-180
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag. Weinheim

- Mezirow, Jack (ed.): *Fostering critical reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco. Jossey- Bass Publishers. 1990
- Mezirow, Jack: *A Transformation Theory of Adult Learning*. In: Friedenthal-Haase, Martha u.a. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn 1993, S. 111-119
- Mezirow, Jack: *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider-Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 1997
- Mörchen, Annette/ Tolksdorf, Markus (Hrsg.) (2009): *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*, EB Buch 29, Bielefeld: Bertelsmann
- Reckwitz, Andreas (2004): *Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: Jaeger, F. u. Rösen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften Band 3*, Stuttgart/ Weimar: Metzler, S.1-20
- Schäffter, Ortfried (1999a): *Entgrenzung des pädagogischen Handelns - eine „optische Täuschung“*. *Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen*. In: Arnold, R. / Gieseke, W. (Hrsg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied (Luchterhand) 1999, S. 45-69
- Schäffter, Ortfried (1999b): *Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten*. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1999, S. 89-102
- Schäffter, Ortfried (2001a): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schäffter, Ortfried (2001b): *Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement*. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-68
- Schäffter, Ortfried (2003): *Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-62
- Schäffter, Ortfried (2005): *„Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft*. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 77-92
- Schäffter, Ortfried (2007): *An unseren Werken wollen wir uns erkennen! Angebote der katholischen Erwachsenenbildung als Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionen lebenslangen Lernens*. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *50 Jahre KBE. Festschrift. Herausforderungen, Perspektiven und Gestaltungselemente katholischer Erwachsenenbildung*. Bonn. S. 44-92
- Schäffter, Ortfried (2009a): *Stichwort: „Transformation“*. In: *DIE Magazin IV*, S.20-21, <http://www.die-bonn.de/doks/schaeffter0901.pdf>
- Schäffter, Ortfried (2009b): *Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung*. In: Annette Mörchen, Markus Tolksdorf (Hrsg.): *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*. EB Buch 29 Bielefeld: Bertelsmann, S.21-40
- Schäffter, Ortfried (2012): *Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann, S.113-156
- Schelsky, Helmut: *Ist Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie*. In: *Zeitschrift für evangelische Ethik* 1/1957, Heft 6, S. 153-174
- Schröder, Andreas (2003): *Change Management pädagogischer Institutionen: Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Schwanz, Dietrich (2002): *Bildung- Alles, was man wissen muss*. Hamburg: Goldmann
- Soeffner, Hans Georg (1991). *„Trajectory“ – das geplante Fragment*. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 1, 1–12; sowie In Maines, David R. (Ed.) (1990): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (S. 359–371). New York: Aldine de Gruyter
- Walgenbach, P.(2002): *Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie*. In: Kieser, A. (Hrsg.) *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer, 5.Aufl., S. 319-354
- Watzlawick, Paul (1985): *Management oder – Konstruktion von Wirklichkeiten*. In: Probst, Gilbert, J. B. & Siegwart, Hans (Hrsg.): *Integriertes Management. Bausteine des systemorientierten Managements*. Stuttgart: Gabler, S. 365-376

- Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord
- Wittpoth, Jürgen. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld (Bertelsmann)

### **Autorennotiz**

**Dr. Ortfried Schäffter** ist emeritierter Professor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Theorie gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens, Pädagogische Organisationsforschung und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung, Temporaltheorie der Bildung, Programm einer „relationalen Weiterbildungsforschung“.  
Kontakt: [ortfried.schaeffter@googlemail.com](mailto:ortfried.schaeffter@googlemail.com)