

Ortfried Schöffter

## Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft

Didaktische Modelle in zielbestimmten und zielgenerierenden Veränderungsprozessen

### Einleitung

Die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erwachsenenlernen steht in engem Zusammenhang mit der Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Eine ihrer konstitutiven Leitfragen bezieht sich daher darauf, welche Herausforderungen der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft“ als Anlässe zum Lernen gedeutet werden, die in einem didaktisierten Kontext aufzugreifen sind und nicht beiläufigen, alltagsgebundenen Aneignungssituationen überlassen bleiben sollten. (vgl. Schöffter 1998) Es besteht wachsender Bedarf, lernförderliche Strukturen in spezifisch „pädagogischen Situationen“ auszudifferenzieren. Gesellschaftliche Institutionalisierung von „Lernen im Lebenslauf“ verlangt daher ein erheblich weiteres Verständnis von „Didaktik“ als dies im Bedeutungszusammenhang des Erziehungsauftrags gegenüber den nachwachsenden Generationen gefaßt werden kann. Es werden Bedeutungskontexte von Lernanlässen unterscheidbar, die eine jeweils besondere „didaktische Strukturierung“ im Sinne eines lernförderlichen Arrangements erforderlich machen. Strukturtheoretisch lassen sich gesellschaftliche Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz fassen, für die unterschiedliche Formen von „Didaktisierung“ notwendig werden. (ausführlich in Schöffter 1998) Hierbei ist das Vorliegen vollständiger Transparenz von Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und vollständige Intransparenz das andere.

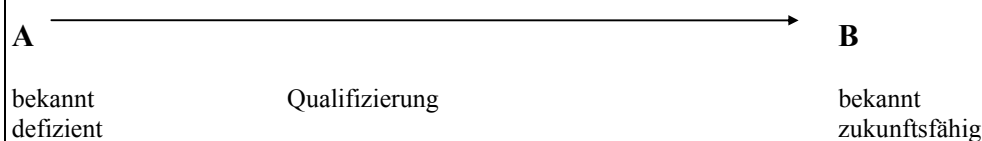
<i>Ausgangslage</i>	<i>Zielwert</i>	<i>didaktisches Modell</i>
bekannt	bekannt	Qualifizierungs-Modell
unbekannt	bekannt	Aufklärungs-Modell
		} zielbestimmte Transformation
bekannt	unbekannt	Suchbewegungs-Modell
unbekannt	unbekannt	Selbstvergewisserungs-Modell
		} zieloffene Transformation

### Vier Modelle struktureller Transformation

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und Konsequenzen für die Didaktisierung von Lernprozessen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Mit ihr läßt sich berücksichtigen, daß man es seit einiger Zeit mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind. Innerhalb der Kontexte erhalten „lernförderliche Strukturen, aber auch der Charakter von Selbststeuerung eine unterschiedliche Bedeutung. Strukturtheoretisch lassen sich vier *Modelle der Transformation* unterscheiden:.

#### Modell I: Lineare Transformation

*Lernen als Prozeß der Konversion: Zielspannungslage der Qualifizierung*



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

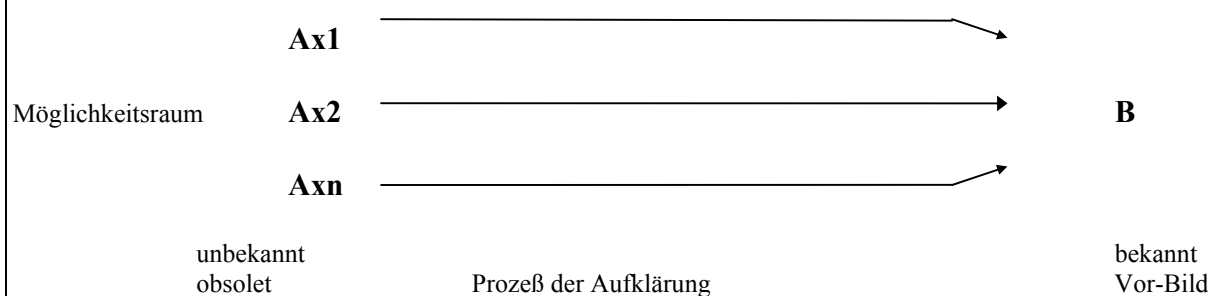
jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozeß für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozeß ist allerdings, daß Weiterbildungsexperten *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 äußerst 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. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, daß es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, daß das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozeß in prinzipielle Schwierigkeiten.

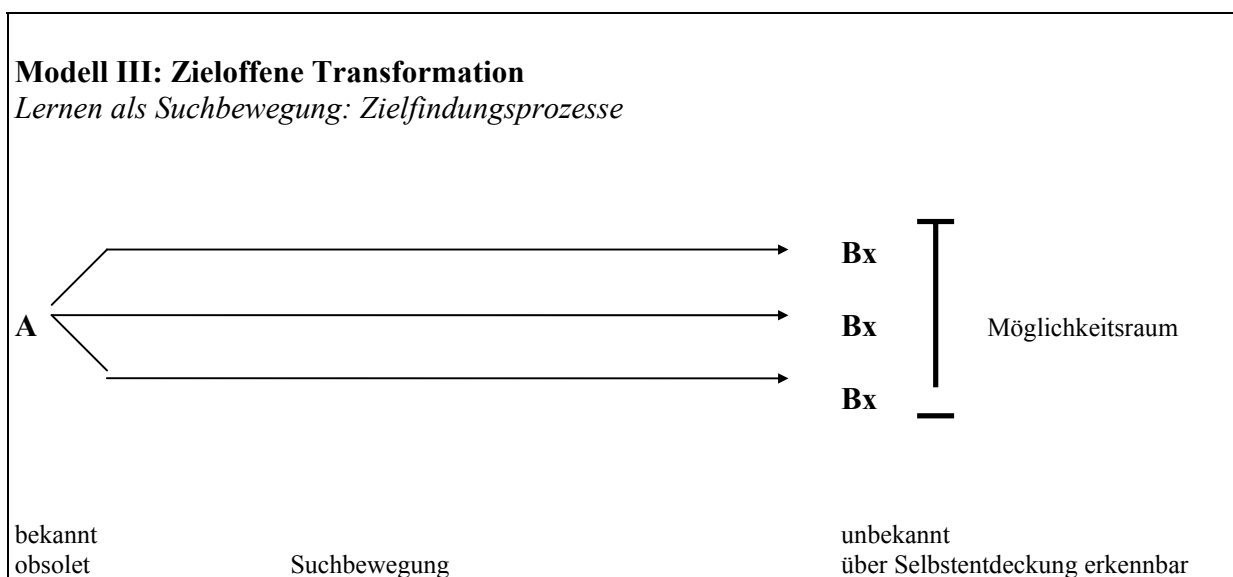
## Modell II: Zielbestimmte Transformation

*Lernen als Prozeß der Aufklärung: Orientierung an einem Vorbild*



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozeß aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage  $Ax$ , die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt. (vgl. Schaubild 2) Der Lernprozeß organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustandes durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten „Zustands  $B$ “. In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des Verlernens und Um-Lernens geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines Vor-Bildes, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozeßstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die 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 Vorbildes im Sinne eines „Lernens am Modell“ zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer „Avantgarde“. Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind Herausforderung und Gewährsleute, daß auch ihre

Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings daß sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen darf hierbei werden, 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.

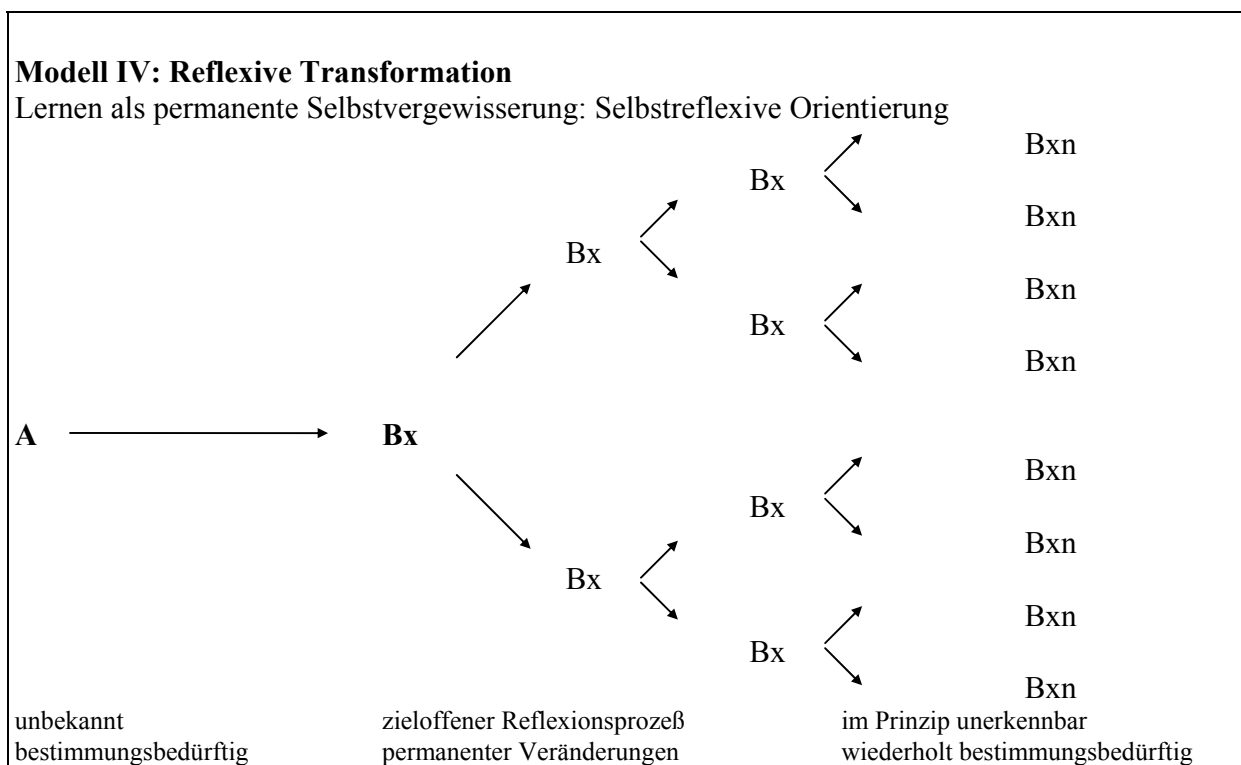


Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation läßt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahrbar wird. (vgl. Schaubild 3) Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, daß Pädagogen die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er läßt sich vielmehr als

umgrenzbarer Möglichkeitsraum konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben wie etwa, daß nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, daß der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, daß der „Zustand B“ im dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z.B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des politischen Zusammenschlusses in Deutschland, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muß. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

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

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines anything goes, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann. Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden.



Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“. (vgl. Schaubild 4) Der im Modell IV rekonstruierte

Transformationsprozeß unterliegt dabei einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, beginnt der Veränderungsprozeß bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines „Abstoß-Effekts“ nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedesmal wenn ein Zustand Bx im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozeß seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in bezug auf die Zielgröße aus. (vgl. Giddens 1996) Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. 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 eigenen Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrunde liegende 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.



## Didaktische Strukturierungen

Je nach Transformationsmuster wird ein besonderes didaktisches Arrangement erforderlich, in dem die Frage von „Zielbestimmtheit“ bzw. „Zieloffenheit“ ihren konzeptionellen Ausdruck findet. Die Zielbestimmung in didaktischen settings verschiebt sich hierbei zunehmend auf eine übergeordnete methodische Ebene der Kontextsteuerung, mit denen „tiefer“ inhaltliche Entscheidungen als Optionen offen gehalten oder dadurch erst erschlossen werden.

<i>Transformations-muster</i>	<i>Zielwert</i>	<i>Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen</i>
Lineare Transformation	bekannt	<i>Qualifikations-Modell</i> : Curricularisierung - Curricular strukturierte Maßnahmen - Trainingsverfahren - Instrukionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	<i>Aufklärungs-Modell</i> : Leitbild - Modell-Lernen (Modell-Versuche) - Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung - Sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zieloffene Transformation	unbekannt	<i>Suchbewegungs-Modell</i> : Zielfindung - Zukunftswerkstatt - Zielfindungsseminare - Lebenslauf- und Karriereplanung - biographisches Lernen
reflexive Transformation	unbekannt	<i>Selbstvergewisserungs-Modell</i> Institutionalisierung von Dauerreflexion - Supervision - kollegiale Praxisberatung - Qualitätszirkel - Selbsthilfegruppen

## Literatur

A. Giddens: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996e

J. Kade: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einr unabgeschlossenen Bildungsbiographie.

In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140

O. Schäffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998

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