

Ortfried Schäßter

Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft

Institutionstheoretische Überlegungen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten

Die Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens von Erwachsenen kann auf zwei unterschiedliche Erfordernisse komplexer Gesellschaften zurückgeführt werden, die miteinander zusammenhängen, nämlich auf die Intensivierung gesellschaftlicher Reproduktion (1) und auf den wachsenden Bedarf an Reflexion (2).

1. Gesellschaftliche Reproduktion

Zunächst hängt das Aufkommen früher Institutionalformen der Erwachsenenbildung mit der Erscheinung zusammen, dass sich in modernen Gesellschaften der Zwang zur Erneuerung von Strukturen und Prozessen ständig verstärkt, so dass der Generationenwechsel bereits einen zu langfristigen Rhythmus darstellt, um dem permanenten Neuerungs- und Adaptionsbedarf zu entsprechen. Beschleunigter sozialer Wandel gilt daher als wichtige Bedingung für das Auftreten von Erwachsenenbildung. Berücksichtigt man nun, dass sich organisiertes Lernen nicht auf die Vermittlung spezifischer Qualifikationen beschränkt, sondern gleichzeitig immer auch psychosoziales Lernen einschließt, so lässt sich Erwachsenenbildung als *Institutionalisierung von Erwachsenensozialisation* verstehen, die in einem engen Wechselverhältnis zu Erscheinungen sozialen Wandels einer Gesellschaft steht. Dies bedeutet im Einzelnen, dass Erwachsenenbildung soziale Mechanismen zu entwickeln hat, um bei erwachsenen Mitgliedern der Gesellschaft neue Verhaltensweisen zu standardisieren, zu legitimieren und Solidarität mit Kollektiven zu fördern (Mader 1975; 63). Weiterbildung hat zwar für den einzelnen die Bedeutung privater Reproduktion - dennoch gilt auch für die Gesellschaft insgesamt, dass sie sich durch institutionalisierte Erwachsenenbildung evolutionär „weiterbildet“ (Mader 1975, 66). Dieser Aspekt organisierten Lernens wird hier als *Reproduktionsfunktion* von Erwachsenenbildung bezeichnet. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass Reproduktion nicht eine einfache Wiederholung, sondern ein aktiver - kein einfach rezeptiver - Vorgang ist“ (Mader 1975, 64). Sozialisation - vor allem aber Erwachsenensozialisation - lässt sich daher nicht hinreichend als Anpassung an repressive Strukturentwicklung verstehen, sondern ist aktive Aneignung von sozialer Wirklichkeit und damit gleichzeitig immer auch Veränderung der Gesellschaft, in der sie stattfindet.

2. Gesellschaftliche Reflexion

Wird nun dieser Veränderungsprozess insgesamt unübersichtlich und widersprüchlich („offene Zukunft“), so entsteht für die Wahrnehmung der Reproduktionsfunktion ein steigender *Orientierungsbedarf*, der nicht aus der Tradition aber auch immer weniger aus dem Wissenschaftssystem gedeckt werden kann. Hierbei erweisen sich traditionelle Steuerungsmechanismen, wie sie bereits z.T. in der Vorschule, Schule und Berufsausbildung problematisch geworden sind, als kaum praktikabel (z.B. über ständige Revision von Curricula). Gesellschaftliche Reproduktionsprozesse der Erwachsenensozialisation lassen sich noch weniger als in Schule und Ausbildung in standardisierten Lernprozessen institutionalisieren - auch wenn es in der beruflichen Bildung Versuche in dieser Richtung gibt.

Das entscheidende Problem besteht darin, dass kaum noch ein konsensfähiger Qualifikationsbedarf vorausgesetzt werden kann, sondern dass der Lernprozess zunächst den Lernbedarf zu klären hat, der schließlich methodisch curricular bearbeitet werden kann.

Dieser Aspekt organisierten Lernens wird hier als *Reflexionsfunktion* von Erwachsenenbildung bezeichnet, wobei beachtet werden muss, dass mit ihr die Reproduktionsfunktion nicht ersetzt, sondern überhaupt erst ermöglicht wird. Es geht darum, dass gesellschaftliche Reproduktion in der Transformationsgesellschaft einer reflexiven Selbststeuerung bedarf, um der zunehmenden Unbestimmtheit und Komplexität der Entwicklung zu entsprechen.

Die nun erfahrbare Spannung zwischen externer Planung und dem Prinzip der Teilnehmerorientierung lässt sich als Verhältnis zwischen der Reproduktions- und der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung interpretieren, das vor allem dann problematisch wird, wenn eine der beiden Funktionen absolut gesetzt wird. Gleichzeitig ist damit der Ort bestimmt, an dem sich die aktuelle Bedeutung von didaktischen Konzepten der Selbstorganisation und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung aus einer institutionstheoretischen Sicht klären lässt. Ihre gegenwärtige Relevanz wird notwendigerweise falsch eingeschätzt, wenn man sie als Realisierungsform der Reproduktionsfunktion betrachtet und danach ihre Wirkung beurteilt. Im folgenden soll statt dessen dargestellt werden, dass man der Bedeutung des „Prinzips Selbstorganisation“ für das Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung nur dann gerecht werden kann, wenn man es als Ausdruck einer sich allmählich herausbildenden gesellschaftlichen Reflexionsfunktion versteht und praktisch in neuen, zukunftsfähigen Institutionalformen zu nutzen vermag. Verfahren selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens (SOL) ermöglichen dabei ein Rekurrenzen auf die jeweiligen Voraussetzungen einer Lerngruppe durch Selbst-Thematisierung der Gruppenidentität, der Situation, der Identität einzelner Personen oder durch die Thematisierung von

anderen Bedingungsfaktoren des pädagogischen Feldes. die aus der Perspektive der Beteiligten bedeutsam sind.

Wesentlich ist hierbei die Unterscheidung zwischen dem *Lerngegenstand* („Lehrstoff“), der ein Element des pädagogischen Feldes u.a. ist, und dem jeweiligen *Fokus*, d.h. dem „Spannungsträger“ des Lernens. Damit wird es möglich, auch das *Verhältnis* zwischen verschiedenen Elementen des pädagogischen Feldes als Lernzielebene zu benennen und vom Lerngegenstand i.S. von „Inhalten“ zu unterscheiden.

Gleichzeitig wird über SOL auch die Entwicklung und Einübung von *Verfahren der Verfahrenssteuerung* in Lerngruppen und zwischen Institutionen und Adressatengruppen möglich. Beispielsweise über Metakommunikation und Rückkoppelungsmechanismen, wie sie bereits im gruppenspezifischen „Feedback- Kontrollsystem“ (Sbandi 1973) oder in Arbeitsweisen des Projektlernens (Frey 1982) vorliegen. Abgesehen von dem Rationalisierungseffekt der Selbststeuerung ist dabei von großer Bedeutung, dass mit dem Aufbau und Einüben reflexiver Mechanismen über individuelles Lernen hinaus gleichzeitig auch ein kollektives *Lernen auf der Ebene von Gruppenstrukturen* erzielt wird. Dies gilt insbesondere für reale Gruppen wie Familien, Teams oder Freizeitgruppen. Die Aufgabe des Leiters bezieht sich primär auf „kollektive Lernprozesse“, d.h. der „Adressat“ des Lernarrangements ist eine reale „community of practice“ (vgl. Wenger) und nicht nur der einzelne Teilnehmer. Dieser Unterschied wird in der beruflichen Weiterbildung bisher noch nicht konsequent genug berücksichtigt.

Im Folgenden wird SOL daher in den größeren Zusammenhang der sich gegenwärtig herausbildenden Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung gestellt, um dadurch ihren spezifischen Stellenwert für eine zukunftsfähige Institutionalisierung der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dabei wird ein soziologischer Zugang gewählt, um deutlich machen zu können, dass eine individuenzentrierte Betrachtungsweise reflexiven Lernens blind bleiben muss gegenüber den verschiedenen Formen kollektiver Lernprozesse, die für Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung von wachsender Bedeutung sind. Deren Negierung führt dazu, dass man selbst in Konzeptionen beruflicher Kompetenzentwicklung weiterhin einer Individualtheorie des Lernens verpflichtet bleibt und die besondere Bedeutung einer Sozialtheorie des Lernens für die Erwachsenenbildung nicht hinreichend berücksichtigt wird.

3. Zur Differenz zwischen Reflexion und Reflexivität

Als Bezugsrahmen für die folgenden Überlegungen wurde die funktional-strukturelle Systemtheorie gewählt, weil in diesem Erklärungszusammenhang reflexive Prozesse nicht auf subjektives

„Bewusstsein“ beschränkt bleiben, sondern weil dabei auch interaktionelle, gruppensdynamische, institutionelle und gesamt- gesellschaftliche Strukturen in die Überlegungen einbezogen werden können. Dadurch, dass z.B. auch Interaktionsstrukturen oder Mentalitätsstrukturen berücksichtigt werden, lassen sich die gegenwärtigen Entwicklungen in der Didaktik der Erwachsenenbildung über ein breites Repertoire pädagogischer Verfahren (vgl. Greiff/ Kurtz1996) als ein Reflexivwerden sozialer Strukturen interpretieren.

Soziale Prozesse und Strukturen werden dadurch reflexiv, dass sie auf sich selbst angewendet werden. „Solche Reflexivität ist eine am Objekt durchaus vertraute Erscheinung: Wir lernen das Lernen, regulieren die Normsetzung, finanzieren unseren Geldverbrauch ... Wir planen das Planen und erforschen die Forschung. Unsere Bürokraten entscheiden, ob, wann und wie sie entscheiden wollen“ (Luhmann 1970, 93).

Niklas Luhmann unterscheidet zwischen zwei Formen von Rückbezüglichkeit entsprechend ihrer Zielrichtung, nämlich Reflexion und Reflexivität.

- *Reflexion* bedeutet Selbst- Thematisierung. Dies ist nicht nur auf der Ebene psychischer, sondern auch auf der Ebene sozialer Systeme denkbar, wo- bei sich die Selbst- Thematisierung sozialer Systeme nicht auf die psychischer Systeme zurückführen lässt (Luhmann 1975, 73). Selbst- Thematisierung bedeutet, dass das übergreifende Gesamtsystem für seine Subsysteme „bewusstseinsfähig“ - in sozialen Subsystemen kommunikationsfähig - und als Variante verschieden denkbarer Möglichkeiten erkennbar („kontingent“) wird. Die Kategorie der Reflexion bezeichnet somit einen Prozess, mit dem ein System ein Verhältnis zu sich selbst herstellt. „Durch Selbst- Thematisierung wird ermöglicht, dass die Einheit des Systems für Teile des Systems - seien es Teilsysteme, Teilprozesse, gelegentliche Akte - zugänglich wird. Reflexion ist insofern eine Form von Partizipation. Ein Teil kann das Ganze zwar nicht *sein*, kann es aber *thematisieren*, indem er es sinnhaft identifiziert und auf eine ausgegrenzte Umwelt bezieht“ (Luhmann 1975, 73). *Insofern* stellt Reflexion den Rekurs auf die *Identität* eines Systems innerhalb eines Horizonts anderer Möglichkeiten dar.

- *Reflexivität* als die Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst bzw. auf einen Prozess gleicher Art (z.B. Lernen des Lernens), stellt einen Rekurs auf die Bedingungen seiner eigenen Möglichkeit dar und bietet dadurch eine komplexitätsreduzierende Vorselektion von bislang unüberschaubaren Möglichkeiten (Beispiel: Erlernen von spezifischen Lernverfahren, um eine Lernaufgabe angemessen verstehen und bewältigen zu können). Reflexivität beruht somit darauf, dass komplexe Prozesse durch *hintereinandergeschaltete* Selektionsvorgänge ihre eigenen Voraussetzungen steuern, z.B. wenn Entscheidungsvorgänge zeitlich ausdifferenziert und in Kommunikation herausverlagert

werden, so dass dadurch schrittweise Entscheidungen über Entscheidungsverläufe und über Entscheidungskriterien getroffen werden können. (z.B. „Spiralcurriculum“)

- Reflexion bedeutet daher die *Tätigkeit* der Selbstvergewisserung von Personen, Gruppen und Organisationen. Reflexivität hingegen bezeichnet die *Eigenschaft* von sozialen Prozessen. Beides sind außerordentlich voraussetzungsvolle Formen der Problemlösung. Sie treten erst in einem spezifischen Stadium der Systementwicklung auf. So sind sie z.B. erst bei einem hohen Grad an *Komplexität* zu erwarten, an dem der *Zeitaufwand*, den ein Rekurs auf die Bedingungen der eigenen Möglichkeiten verlangt, durch seine Reduktion lohnenswert wird. Dies bedeutet aber auch, dass diese Zeit (z.B. im Sinne einer Entwicklungs- und Aufbauzeit oder in Formen umweltkontrollierter Reaktionszeit) überhaupt verfügbar ist. Hinzu kommt, dass komplexe Bedingungen bereits in ihren Differenzierungen selektiv wahrnehmbar und in einzelnen Elementen identifizierbar sein müssen, damit auf sie überhaupt ein Rückbezug hergestellt werden kann. Schließlich setzen reflexive Mechanismen in verschiedenen Funktionsbereichen einander wechselseitig voraus. Dies bedeutet, dass mit wachsenden Kombinationsmöglichkeiten auch die Wahrscheinlichkeit der Herausbildung reflexiver Mechanismen steigt.

Reflexion und Reflexivität sind für Erwachsenenbildung in doppelter Hinsicht von kennzeichnender Bedeutung:

- *Extern*, d.h. im Verhältnis zu relevanten Umweltbereichen, vor allem aber zur Gesellschaft insgesamt, lässt sich das soziale Teilsystem Erwachsenenbildung in bezug auf seine Funktion als „reflexiver Mechanismus“ interpretieren. (Dienstleistungen für Wirtschaft oder Politik)
- *Intern* führt die Notwendigkeit, für immer mehr gesellschaftliche Relevanz bereiche besondere Lernformen entwickeln und organisieren zu müssen, zu Prozessen der Binnendifferenzierung und schließlich bei steigender interner Komplexität zur Ausbildung reflexiver Mechanismen in Lernorganisationen und innerhalb von Lehr-/Lernprozessen.

Beide Entwicklungen stellen interdependente Prozesse einer „Koevolution“ von Makro- und Mikrodynamik (Jantsch 1982) dar und bieten einander wechselseitige Voraussetzungen für einen gemeinsamen Differenzierungsprozeß. Reflexive Kompetenz in der Erwachsenenbildung ist somit zugleich Ausdruck *und* Voraussetzung einer übergreifenden Entwicklung zu neuen Formen gesellschaftlichen Bewußtseins (Jantsch 1982, 35; Vester 1980; Capra 1983). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bedeutung hierbei didaktische Prinzipien selbstorganisierter Programmplanung und selbstgesteuerter Lernverfahren erhalten, d.h. welche gesellschaftlichen Funktionen über Kompetenz zur Förderung von Selbstbestimmten Lernens im „System Erwachsenenbildung“ operationalisiert werden können und wie sich das im Aufgabenverständnis der Mitarbeiter ausdrückt.

4. Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus gesellschaftlicher Selbstthematization

Fragt man nach der gesellschaftlichen Funktion von Weiterbildung, so richtet sich das Interesse zunächst weniger auf verschiedene Institutionalformen und die mit ihnen verbundenen programmatischen Ansprüche und Begründungen, sondern auf den gesellschaftlichen Bedarf an einem derartig spezifizierten Subsystem, wie es sich insgesamt in Form institutionalisierten Erwachsenenlernens herausgebildet hat. Lühr und Schuller (1977) stellen in diesem Zusammenhang überzeugend die legitimatorische Funktion heraus, d.h. die Deckung von steigendem Legitimationsbedarf, wobei Erwachsenenbildung vor allem über *gesellschaftliche Sinndeutung* eine systemintegrierende Wirkung erzielt. Das Aufkommen einer organisierten Weiterbildung Erwachsener kann insgesamt als Indikator für eine bestimmte Entwicklungsstufe im Zuge eines langfristigen gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses begriffen werden und kennzeichnet dabei den Zeitpunkt, an dem sich verschärfende Identitätsprobleme und Integrationserfordernisse in darauf spezialisierten Institutionen bearbeitet werden müssen. „Ist diese Situation eingetreten, so ergeben sich Konflikte, bei denen es nicht mehr allein um die Möglichkeit zur Identität schlecht- hin geht, sondern ebenso auch um die Bedingungen dieser Möglichkeit“ (Senzky 1977,40). Mit organisiertem Lernen von Erwachsenen wird über die Institutionalisierung gesellschaftlicher *Reflexion* und der *Reflexivität* sozialer Lernprozesse eine „neue Qualität gesellschaftlicher Entwicklung“ (Weingart 1975, 37) erreicht.

Unter gesellschaftlicher *Reflexion* ist hierbei zu verstehen, dass über Erwachsenenbildung das Gesellschaftssystem von unterschiedlichen Subsystemen her perspektivisch thematisierbar wird und darüber hinaus auch diese spezifische Perspektivität selbst wiederum thematisierbar und rational bearbeitbar wird. Reflexion auf die Identität der Gesamtgesellschaft erfüllt Erwachsenenbildung durch die *Übersetzung* gesellschaftlicher Probleme in individuelle (bzw. gruppenspezifische) und durch den Rückbezug subjektiver Erfahrungen auf einen übergeordneten sozialen Bedingungsrahmen. Erwachsenenbildung thematisiert somit die dialektische Spannung zwischen dem „gesellschaftlichen Leiden und dem Leiden an der Gesellschaft“ (Dreitzel 1968) in seinen zahllosen Erscheinungsformen. Selbst- Thematization der Gesellschaft durch Erwachsenenbildung besteht somit immer dann, wenn Probleme gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsverläufe z.B. als Frage nach dem Verhältnis zwischen „Teil“ und „Ganzem“ oder in der Suche nach übergreifenden Sinnzusammenhängen begrifflich fassbar und kommunikativ als *Unterscheidung zwischen „Wissen“ und „Nicht-Wissen“* in Form von Lernprozessen organisiert

werden können. Derartige Prozesse der Selbstklärung und der Orientierung beziehen sich nicht nur auf Probleme von Individuen, sondern auch auf den Selbstdeutungsbedarf sozialer Einheiten, wie Familie, informelle Gruppen; Organisationen, Lebensbereiche oder Funktionsbereiche. Keine größere Institution scheint mittlerweile ohne eine auf ihr besonderes Identitätsproblem zugeschnittene Erwachsenenbildung auszukommen. Dies gilt besonders für die betriebliche Weiterbildung. Entscheidend ist nun in diesem Zusammenhang, dass eine andauernde Reflexion auf Erscheinungen und Folgekosten gesellschaftlicher Differenzierung durch organisiertes Lernen eben diese Differenzierungen zugleich bestätigt und verstärkt, was schließlich zu einer chronischen Relativierung führt, bei der keine Position mehr ohne ständige Reflexionsleistung aufrechtzuerhalten ist. Reflexion wirkt - wenn sie erst einmal eingesetzt hat - somit als „autokatalytischer Mechanismus“ (Jantsch 1982, 400), d.h., Reflexion schafft kontingente Bedingungen, die wiederum Reflexion erfordern.

Wenn Berger und Luckmann aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus feststellen, dass Gesellschaft als solche nur bestehen kann, „weil die Auffassungen von den wichtigsten Situationen bei fast allen Leuten nahezu übereinstimmen“ (Berger, Luckmann 1970), so wird die Integrationsleistung von organisierter Dauerreflexion in dem Maße unverzichtbar, wie diese bisher gegebene Übereinstimmung zunehmend gefährdet erscheint. Nun wird es notwendig, den gesellschaftlichen Mindestkonsens über das, was als soziale Realität zu gelten hat, über organisierte Verständigungsprozesse aufrecht zu erhalten. Dies setzt das Erlernen von neuen Formen der Verständigung voraus, nämlich die Abklärung unterschiedlicher Deutungsmuster von Realität und konträrer Situationsdefinitionen. Für diesen Bedarf an reflexiver Kompetenz bieten Spielarten selbstorganisierter Erwachsenenbildung in den neuen sozialen Bewegungen und in Selbsthilfegruppen sehr unterschiedliche Konzeptionen zur Einübung von „Perspektivenübernahme“ (Geulen 1982) und zur Situationsanalyse, d.h. zu Fähigkeiten, die im Begriff sind, zu einer gesellschaftlichen „Schlüsselqualifikation“ zu werden.

In diesem Zusammenhang ist von hohem Interesse, dass z.B. das „Lernstatt-Konzept“ bei BMW aufgrund erheblicher betrieblicher *Integrationsstörungen* entwickelt wurde, die durch den steigenden Anteil ausländischer Arbeitskräfte entstanden waren:

„Die Lernstatt löste dieses Problem, an dem Volkshochschule und Sprachlabor schon gescheitert waren, indem sie es erstmals in den Rahmen einer umfassenden *sozialpsychologischen Integration* der „Gastarbeiter“ stellte. Sie vermittelte Sprache nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel der Erfahrungserweiterung und der alltäglichen Realitätsbewältigung“ (Broschüre BMW Lernstatt 1983, 9).

In den siebziger und achtziger Jahren verstärkte sich in den westlichen Industriestaaten der Bedarf an „institutionalisierter Dauerreflexion“ (Schelsky 1957) in so auffälliger Weise und erreichte so unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft, dass man von einer „*Demokratisierung der Reflexion des Menschen auf sich selbst*“ (Tietgens 1981a, 110) sprach: „Die in der letzten Zeit vollzogene

Demokratisierung der Beschäftigung des Menschen mit sich selbst hat Verunsicherungen mit sich gebracht, deren Verarbeitung zu einer kaum erkannten und schwer lösbaren Aufgabe der Erwachsenenbildung geworden ist" (Tietgens 1981 b, 3).

In diesem Zusammenhang erhält organisiertes Lernen eine grundsätzlich neue Dimension. Lernen zielt in diesem Verständnis nicht mehr primär darauf, einem bestimmten Qualifikationsbedarf nachzukommen, sondern bezieht sich auf die Klärung eben dieser Qualifikationsanforderungen, was in der Didaktik dynamische Konzepte der Programmplanung unter aktiver Beteiligung der Betroffenen zur Folge hatte (z.B. zirkuläre Planungsmodelle der Selbststeuerung). Verallgemeinert führte dies zu einem Planungsverständnis, demzufolge die strukturellen Bedingungen und Veränderungen generell als erkennbar und verstehbar begriffen werden und demzufolge es als möglich gilt, ihnen durch die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht zu werden bzw. sie „selbst“ zu steuern. Diese Bewußtseinsänderung ist selbst als ein Ergebnis der Aufklärung durch Wissenschaft und Moment der Reflexivität" zu betrachten. (Weingart 1975, 51).

Damit wird die bisherige enge Bindung des Lernens sogar in seiner Engführung als Qualifizierung an extern vorgegebene Anforderungen. Inhalte und Lernverfahren fragwürdig. Die bisher gültigen Wissensbestände, wie sie von den einzelnen Fächern und Wissenschaftsdisziplinen produziert wurden, müssen statt dessen *beim Lernen* erst noch auf ihre Eignung für spezifische „Lebenswelten" überprüft werden. Reflexion auf die Voraussetzungen von Personen, Zielgruppen oder gesellschaftlichen Institutionen verlangt somit eine Öffnung auf den „allgemeinen Wissensvorrat der Gesellschaft".

So hat der Lehrende nicht primär für die Vermittlung geeigneter Inhalte zu sorgen oder vorher festgelegte Lernergebnisse zu garantieren, sondern seine Aufgabe ist es vor allem, eine Gruppe in ihrem alltäglichen Lebenszusammenhang dabei zu unterstützen, sich über mögliche Veränderungsziele klar zu werden und diese in operationalisierbare Lernziele zu übersetzen. Dies setzt in der Regel eine soziale Intervention in ein Praxisfeld oder einen Lebensbereich voraus, mit der ein Prozess der „kognitiven Umstrukturierung" (Ulrich 1983) bei der Beschreibung der eigenen Problemlage eingeleitet werden kann. Dabei handelt es sich um „redefine-redesign"-Prozesse (Ulrich 1983) von sozialen Deutungsmustern in realen Gruppen. Donald A. Schön fasst dies in seinem Professionalisierungskonzept des „Reflective Practitioners“ als Prozess des „renaming and reframing“ (Schön 1982). In eine ähnliche Richtung gehen Erfahrungen aus der Zielgruppenarbeit, aus lebenssituationsbezogener Erwachsenenbildung, vor allem jedoch aus tätigkeitsfeldbezogener beruflicher Weiterbildung.

Als *gesamtgesellschaftliche Funktion* bewirkt Reflexion weitreichende Veränderungen im Selbstverständnis von Lehren und Lernen und in Strukturen und Prozessen der Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung. Es wird in Zukunft vor allem darum gehen, für immer neue

Lebensbereiche, Personengruppen und Organisationen spezialisierte Lernprozesse zu konzipieren und anzuleiten, mit denen die Betroffenen die problematisch gewordenen Bedingungen des eigenen Selbstverständnisses und des eigenen Handelns erkennen und beeinflussen können. In diesem Zusammenhang erhalten Konzepte selbstorganisierten Lernens eine doppelte Bedeutung:

- Einerseits stellen sie erste Ansätze dar, mit denen reflexive Lernprozesse alltagsnah „situiert“ organisiert werden können und über die der Selbststeuerungscharakter überindividueller Systeme wie sozialer Gruppen, Familien und Organisationen bewußtseinsfähig wurde. Die Erschließung dieser neuen Dimension kollektiven Lernens, wie sie von Lave und Wenger als situiertes Lernen von „communities of practice“ beschrieben wird (vgl. Lave/Wenger) steht in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung noch aus.

- Andererseits drückt sich die reflexive Funktion von Erwachsenenbildung neben gesellschaftlicher Selbst- Thematisierung (Reflexion) auch in Formen der *Reflexivität* aus, d.h. in einer *Rückbezüglichkeit von Prozessen* auf ihre eigenen Elemente. Erwachsenenbildung ermöglicht Reflexivität von gesellschaftlichen Prozessen vor allem über ihre Spezialisierung auf die Organisation von solchen Lernprozessen, die bislang noch undifferenzierte Bestandteile des Alltags waren. Erwachsenenbildung wird erst dann als funktional spezifizierte gesellschaftliche Leistung erkennbar, wenn man berücksichtigt, dass das Lernen von Erwachsenen selbst nichts Neuartiges darstellt und in jeder Gesellschaft stattfindet. Neu ist hingegen, dass auch für Erwachsene Lernen als funktionaler Sonderbereich ausdifferenziert und dadurch rationaler Steuerung und systematischer Förderung zugänglich wird. Darin besteht letztlich der Entwicklungsvorteil institutionalisierter Weiterbildung, auf den man nicht mehr verzichten kann und der daher im Sinne der Reflexionsfunktion weiterzuführen ist. Es geht somit nicht um die grundsätzliche Erfahrung, dass „Lernen niemals endet“, sondern darum, dass der bisher noch geringe Anteil, den *organisiertes Lernen* innerhalb der Erwachsenensozialisation einnahm, seit einem " Jahrhundert zunehmend sich selbst verstärkend - wenn auch ungleichmäßig verteilt – anwächst“ (Weingart 1975, 43). Der steigende Orientierungsbedarf ist ein deutliches Anzeichen, dass Prozesse elementaren alltagsgebundenen Lernens (i.S. von ungeplantem Wandel von Personen, Gruppen und Institutionen) in immer mehr Bereichen nicht mehr der aktuellen Problemlage und damit den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden können. In der Moderne stösst man somit auf die Grenzen alltagsgebundenen Lernens, benötigt in der späten Moderne jedoch als Alternative selbstreflexive Formen der Institutionalisierung. Erforderlich wird in der

Transformationsgesellschaft eine Beschleunigung und Intensivierung von Prozessen des Verlernens, Umdenkens und Neulernens innerhalb aller beteiligten Generationen, wobei sich diese Prozesse allerdings je nach Zugehörigkeit zu einer spezifischen Altersgruppe in der entsprechenden „sozialen Lagerung“ (Mannheim 1970, 522ff.) außerordentlich verschieden darstellen. Dies verlangt einen sich selbst vergewissernden Rekurs auf die jeweils gegebenen Voraussetzungen des Lernens der betroffenen Gruppierungen, d.h. reflexive Prozesse zur Klärung und Verbesserung der Lernvoraussetzungen (Lernen des Lernens) sowie alltagsnaher Lernkonzeptionen (Lernen des Lehrens im Sinne einer lernförderlichen Unterstützung).

5. Alltagsgebundenes Erfahrungswissen versus reflektiertes Wissen

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass der gesellschaftliche Differenzierungsprozeß überall dort, wo bisher selbstverständliches Wissen (Alltagswissen) problematisch wird, neue *Wissensstrukturen* hervorbringt und dabei *elementares Erfahrungswissen*, das aus „natürlichen“ Handlungsvollzügen gewonnen wurde, defizitär werden lässt. Mit dieser Unterscheidung ist folgendes gemeint:

- „Elementares alltagsgebundenes Lernen vollzieht sich unabsichtlich-beiläufig aufgrund von Erfahrungen bei Aktivitäten, die nicht primär auf Lernen gerichtet sind. Das Gelernte erscheint dann als eigene oder als zugetragene Erfahrung anderer. ... Es lässt Ausnahmen und Durchkreuzungen zu und macht sich dadurch in hohem Maß gegen Widerlegung und Enttäuschung immun. Erfahrungswissen ist daher traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretende Änderungsanlässe so lange wie möglich ignorieren, und umgibt sich mit einem Hilfsgerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungserklärungen und -zurechnungen“ (Luhmann 1970, 94).

„Die Ausdifferenzierung des Lernvorganges zu einem zielbewußt betriebenen Erwerb von Kenntnissen ändert den Wissensstil tiefgreifend, denn sie legt es nahe, den Lernprozess als solchen zu organisieren und zu rationalisieren. Das führt zur Ausbildung von Merkregeln, Begriffen und Begriffssystemen, die nicht nur der Erlebnisverarbeitung, sondern auch dem Lernen und Behalten dienen ...“ Wer zu lernen gelernt hat, kann auch um-lernen. Das nach Regeln des Lernens Gelernte gehört nicht *im* gleichen Maße zu seinem Selbst wie die eigene Erfahrung. Es kann daher leichter abgestoßen werden, und eine Kritik durch andere trifft nicht so persönlich wie die Widerlegung eines Wissens, das als eigene Erfahrung dargestellt wurde“ (Luhmann 1970, 94 f).

Nun sollte die Unterscheidung zwischen elementarem und intentional betriebenen Lernen nicht auf den Gegensatz zwischen „Wissenschaft“ und „Alltag“ verschoben werden. Vielmehr wird gegenwärtig erkennbar (z.B. über Wissenschaftssoziologie und Wissenssoziologie), dass auch berufliche Sozialisation (sogar im Wissenschaftssystem) auf elementare Lernprozesse nicht verzichten kann, während gleichzeitig das tägliche Leben in weiten Bereichen in immer höherem

Maße von intentionalen Lernprozessen rational strukturiert wird und damit reflexiv wird. Kennzeichnend für die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung scheint vielmehr das *Vordringen systematischer Wissensformen* in immer neue Lebensbereiche zu sein, ohne dass sich dies noch als „Wissenschaftsorientierung“ im herkömmlichen Sinne beschreiben ließe. Es geht nicht nur um eine *intellektuelle* Rekonstruktion der Je besonderen Wirklichkeit, sondern um ein systematisches „Lernen an Erfahrungen“, das auch „vor-rationale“ Anteile als bedeutungsvoll und situationsgemäß mit einbezieht, so dass alle Erfahrungsbereiche der Lebensführung für systematisches Lernen erschlossen werden können.

Damit wird der Geltungsbereich organisierten Lernens prinzipiell grenzenlos, ebenso wie der Umfang möglichen Wissens, das gelernt werden kann, sich „nicht mehr auf einen Lehrkanon besonders gebilligten Wissens begrenzt. Das hat jedoch einschneidende Konsequenzen für die Struktur von Lernprozessen und das Rollenverständnis von Lehrenden. Es lässt sich auf die Frage zuspitzen, wie der Expertenstatus des Lehrenden begründet wird, wenn er seine Kompetenz weder aus einem Inhaltsbereich (Fach) noch aus übereinstimmender Praxiserfahrung herleiten kann. Reflexivität als gesellschaftliche Funktion drückt sich daher darin aus, dass Erwachsenenbildung ihre bislang dominierende *Reproduktionsfunktion* erst auf der Grundlage eines Geflechts vorgeschalteter Lernprozesse wahrnehmen kann, mit denen zunächst die Voraussetzungen für organisiertes Lernen geschaffen werden. Dieses reflexive Vorgehen hat den entscheidenden Vorteil, dass sich Erwachsenenbildung nun auf Ziele und Inhalte beziehen lässt, die extern über didaktische Planung nicht antizipierbar waren. Die institutionelle Leistung selbstorganisierter Erwachsenenbildung wie z.B. in Selbsthilfegruppen oder in arbeitsplatzbezogenen Qualitätszirkeln besteht in diesem Zusammenhang darin, überall dort herkömmliche Formen elementaren Erfahrungslernens in organisierte Lernprozesse umzuformen, wo sie in traditionellen Fixierungen defizitär geworden sind. Eine solche Aufgabe bleibt noch relativ überschaubar, solange sich die Umwandlung von Lernprozessen auf Inhaltsbereiche beschränkt, die aus Schule und Fachausbildung bereits aufbereitet vorliegen (z.B. Sprachunterricht). Das überwältigende Ausmaß der Aufgabe wird jedoch dort in vollem Umfang erkennbar, wo traditionelle Lehrinhalte als „systematische Wissensbestände“ sozial irrelevant werden oder wo überhaupt erst einmal erarbeitet werden muss, auf welche „Inhalte“ sich die Lernprozesse im Einzelnen zu beziehen haben. Die komplexe Problematik, die sich hierbei stellt und die in ihren Konsequenzen bisher kaum übersehen werden kann, bildete längere Zeit den Kern erwachsenendidaktischer Konzeptionsdebatten (Teilnehmerorientierung, Zielgruppenarbeit, Lebensweltbezug, Erfahrungslernen). Erschwerend kam hierbei hinzu, dass sich derartige Lernprozesse nur dann sinnvoll von Therapiekonzepten und sozialpädagogischen Interventionsformen abgrenzen bzw. sich ihnen ergänzend zuordnen lassen, wenn genauer bestimmbar ist, was eigentlich das Spezifikum dieser Lernprozesse ausmacht. In

diesem Zusammenhang erhält die Alltagsforschung, vor allem in ihrer wissenssoziologischen Richtung, den Charakter von Grundlagenforschung.

Wenn man lebensweltbezogene Erwachsenenbildung als methodische Anleitung zur Überprüfung von Erfahrungszusammenhängen in sozialen Situationen definiert, so erhält institutionalisierte Lernunterstützung die Funktion einer *propädeutischen Einübung* in Möglichkeiten reflexiven Lernens, mit der die Voraussetzungen weitergehender Lernprozesse geschaffen werden. Auf ein ähnliches Verständnis von Erwachsenenbildung zielt die Diskussion zur Beratungsfunktion von Erwachsenenbildung oder zur Charakterisierung von Erwachsenenbildung als „Bildungshilfe“ (vgl: Siebert 1983). Es geht letzten Endes darum, dass die Klärung, was für die jeweiligen Personen, Gruppen und für institutionalisierte Lebensbereiche eigentlich „angemessenes Lernen“ bedeutet, nicht „von außen“, d.h. pädagogisch intentional möglich ist. Für eine gemeinsame Klärung müssen stattdessen wiederum Lernprozesse „vorgeschaltet“ und „zwischengeschaltet“ werden, d.h., derartige komplexe Lernprozesse werden langfristig gegliedert und in einer Art Relaischaltung einer selbstreflexiven Steuerung unterworfen.

Erwachsenenbildung stellt somit einen institutionalisierten Funktionsbereich dar, in dem gesellschaftliche Lernprozesse, die bislang „blind“, d.h. unabsichtlich-beiläufig verliefen, einem übergeordneten Lernen zugänglich gemacht werden. Um diese Funktion wahrnehmen zu können, ist es jedoch notwendig, dass sich Erwachsenenbildung nicht auf traditionelle Lernarrangements beschränkt, sondern in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswelten und mit Beständen gesellschaftlichen Erfahrungswissens neue Organisations- und Arbeitsformen ausdifferenziert. Die herkömmliche Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung scheint bisher von dieser Entwicklung allerdings überrollt zu werden (Weingart 1975, 36) und reagiert - ähnlich wie einst die Kirche - auf ihren gesellschaftlichen Funktionswechsel mit taktischen Anbaustrategien (Schelsky 1957, 172). Dennoch ist Erwachsenenbildung als gesellschaftliches Funktionssystem nicht mit den bisher vorherrschenden Institutionalformen -gleichzusetzen. Wenn tatsächlich - wie hier thesenhaft begründet wurde - „Institutionalisierung von Dauerreflexion eine Grundfrage der modernen Sozialstruktur“ darstellt (Schelsky 1957, 165), so werden sich in noch stärkerem Maße neue Strukturen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung herausbilden müssen, die dieser Funktion entsprechen. Bemühungen und Ansätze hierzu sind allenthalben zu erkennen. Es wird dabei vor allem um das Problem gehen, wie das ungeheure Ausmaß an Komplexität institutionell bewältigt werden kann, mit dem es die Organisation von Weiterbildung zu tun bekommt, wenn sie grundsätzlich für jeden Bedarf an systematischem Lernen in allen Lebensbereichen zuständig wird. Es liegt dabei auf der Hand, dass die sich abzeichnende Funktionsveränderung von Erwachsenenbildung nur dann in institutionalisierte Strukturen und Prozesse überführt werden kann, wenn sich auch *innerhalb* des Systems reflexive Mechanismen

entwickeln lassen, mit denen die Komplexität, die durch die Ausweitung der systemrelevanten Umwelt entstanden ist, sinnvoll in das System „hineingenommen“ und dort fallweise „abgearbeitet“ werden kann. Dies weist darauf hin, dass Erwachsenenbildung seit geraumer Zeit unter steigendem Differenzierungsdruck steht, und zwar sowohl „makrodidaktisch“ d.h. in bezug auf Struktur und Prozesse der *Programmplanung*, als auch „mikrodidaktisch“, d.h. in bezug auf die Gestaltung und Steuerung von *Lernsituationen* innerhalb einer *Weiterbildungsveranstaltung*.

Für beide Problem bereiche gehen von Konzepten der Selbstorganisation und Selbststeuerung Impulse für eine neue Problemsicht und daran anschließende Lösungsansätze aus, die auf eine Neudefinition von lebensbegleitendem Lernen hinauslaufen und damit eine grundsätzliche Umorientierung im Selbstverständnis und im Rollenprofil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung bedeuten können. Kurz gesagt handelt es sich um ein verändertes Verständnis beim Planen von Lernprozessen und eine neuartige Auffassung von der Rolle des Lehrenden.

6. Lernkontexte der Selbstorganisation und der Selbststeuerung als zukunftsfähiges Leistungsprofil

Für die Klärung von systemischen Leistungsprofilen ist es sinnvoll, eine Unterscheidung zwischen zwei Typen von Systembeziehungen vorzunehmen, nämlich

1. die Beziehung zum Gesamtsystem, dem das Teilsystem angehört (Funktion)
2. die Beziehung zu anderen Systemen einer systemspezifischen Umwelt (Leistung).

Der erste Beziehungstypus „Funktion“ war das Thema der vorangegangenen Überlegungen, während sich nun die Darstellung praktischen Problemen und Lösungsansätzen zuwendet, die bei der Umsetzung der gesellschaftlichen Funktion in systemspezifische Leistungen auftreten. Weiterbildung wurde im vorangegangenen Abschnitt als ein gesellschaftliches Teilsystem charakterisiert, das sich auf die Wahrnehmung einer Funktion spezialisiert hat, die im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung zunehmend problematischer geworden ist und daher besonderer „Rationalisierung“ bedarf, nämlich auf die Systemintegration durch gesamtgesellschaftliche Reflexion und Institutionalisierung reflexiver Prozesse als Lernprozesse (Reflexivität). Da sich die Gesellschaft als Gesamtsystem bei funktionaler Differenzierung nur noch als Umwelt ihrer Teilsysteme integrieren lässt, hängt die Integrationswirkung von Erwachsenenbildung von der Kapazität ab, mit der sie die gesellschaftliche Komplexität zu berücksichtigen vermag - in einem Bild aus der Optik ausgedrückt: von der „Tiefenschärfe“ ihres Fokus und dem „Auflösungsvermögen“ ihres Deutungsrasters.

Nun stellt sich die Frage, wie sich die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung in ihrem Leistungsaspekt auszudrücken vermag und welche Probleme dabei auftreten. Hierbei ist zu bedenken, dass Leistungen, die an andere gesellschaftliche Teilsysteme (Wirtschaft, Politik) und an „personale Systeme“ adressiert sind, nicht mit der gesellschaftlichen Funktion absolut identisch zu sein brauchen, sondern dass sie eine besondere Übersetzung benötigen, um an die besonderen Voraussetzungen der anderen Teilsysteme anschlussfähig zu sein. Definitionsgemäß kann man im systemtheoretischen Verständnis nur dann von *Leistung* sprechen, wenn sie auch von anderen Systemen überhaupt relevant wahrgenommen, aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit auch aufgenommen und dann in spezifischer Weise verarbeitet wird. „Das setzt Übereinstimmung mit den normativen Strukturen und Kapazitäten des aufnehmenden Systems voraus oder die Fähigkeit, diese Aufnahmebedingungen im anderen System zu ändern“ (Luhmann 1982, 58).

6.1 Das Passungsproblem

Mit dieser generellen Beschreibung ist die besondere Leistungsproblematik von Erwachsenenbildung getroffen, nämlich das, was in der Didaktik als *Problem der Passung* (Tietgens/Weinberg 1981, 34) *zwischen organisierten Lehrangeboten und möglichen Lerninteressenten* (Adressaten) diskutiert wird und was zu immer neuen konzeptionellen Überlegungen führt (Mader/Weymann 1979; Schäffter 1981).

Die Passungsproblematik stellt sich in der Erwachsenenbildung gleichzeitig auf unterschiedlichen Systemebenen, nämlich bei bildungspolitischen Entscheidungen, in den Institutionenformen, bei der Programmplanung, bei der Veranstaltungsvorbereitung, vor allem aber in der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation in den Lerngruppen. Kennzeichnend ist hierbei ein Ausmaß an „Faktoren-Komplexion“ (Winnefeld 1967, 34), das jedes lineare Steuerungsverfahren wirkungslos macht. Hinzu kommt, dass die Ausweitung der Zuständigkeit von Erwachsenenbildung auf alltagsbezogene Lernprozesse auch eine einseitige Orientierung am Expertenstatus (Wissen, Ausbildung) des Lehrenden zunehmend problematischer erscheinen lässt. Die Passungsproblematik wird dadurch von beiden Seiten her verschärft, und durch den wachsenden Umfang der zu berücksichtigenden Faktoren wird die begrenzte Verarbeitungskapazität des Systems bei weitem überfordert. Dies sind Bedingungen, die in der Weiterbildungspraxis zu Orientierungsverlust und Funktionsstörungen führen und die meist mit einer unzureichenden Institutionalisierung der Erwachsenenbildung erklärt werden.

6.2 Irritation als Lernanlass

Andererseits geht aus der Funktionsbeschreibung von Erwachsenenbildung als reflexivem Mechanismus der Gesellschaft hervor, dass es sich bei dem Passungsproblem nicht um eine entwicklungsbedingte und damit behebbare Strukturschwäche der bisherigen Institutionalformen handelt, sondern vielmehr um ein *konstitutives Merkmal*. Das jeweils feststellbare Passungsproblem läßt sich in einem größeren Zusammenhang als *Operationalisierung der Reflexionsfunktion* von Erwachsenenbildung interpretieren. Es stellt sich daher nicht die Frage, wie das Passungsproblem institutionalisierten Lernens methodisch vermieden oder organisatorisch aus der Welt geschafft werden kann, sondern ganz im Gegenteil ergibt sich für die Erwachsenenbildung die strukturelle Aufgabe, das Passungsproblem auf verschiedene Umweltbereiche hin konzeptionell zu spezifizieren und immer wieder aufs neue fallweise abzuarbeiten. Aus dieser Einschätzung lässt sich die Hypothese formulieren, dass Erwachsenenbildung umso wirkungsvoller in der Lage ist, ihre gesellschaftliche Funktion in Leistung umzusetzen, wie sie über ihre verschiedenen Institutionalformen so differenziert und umfassend wie möglich gesellschaftliche Irritationen und Divergenzen als Passungsproblem zwischen sich und verschiedenen Umweltbereichen so zur *Inszenierung zu bringen* vermag, dass sich derartige „Störungen“ über den „binären Code“ Wissen - Nichtwissen als Lernprobleme umformulieren und bearbeiten lassen. In bezug auf die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung reicht es daher nicht aus, wenn einzelne Passungsprobleme einseitig und begrenzt gelöst werden. Dies wäre „single-loop-learning“ als Leistungsaspekt der Reproduktionsfunktion. Es gilt vielmehr, die Passungsproblematik als Irritationserleben aufzugreifen und überall dort als Lernanlass *zur Darstellung zu bringen, wo sie* zunächst nicht lösbar erscheint, weil dadurch überhaupt erst gesellschaftliche Integrationsstörungen als Lernprobleme thematisiert, d.h. reflexionsfähig werden. Dies verlangt in Aufgaben- und Rollenverständnis bei den Mitarbeitern als Mediatoren, das sich von der traditionellen Lehrerrolle - als ein Vermittler von bereits gesichertem Wissen und Kompetenzen - sehr deutlich unterscheidet und dem Arbeitsverständnis eines „reflective practitioners“ (Schön 1982) zumindest in Bezug auf seine Schlüsselqualifikation nahe kommt. Es geht darum, dass auftretende Störungen und Schwierigkeiten zwischen Personen, Gruppen und institutionalisierten Lebensbereichen nicht durch planvolles Ausblenden und didaktische Außensteuerung vermieden werden, sondern dass sie in einem dafür geeigneten Rahmen (setting) als Anlass zur lernenden Auseinandersetzung genommen werden, ohne dass bereits „Lösungen“ dafür bereitstehen. Methodische Ansätze aus der angewandten Gruppendynamik oder der Mediation erhalten in diesem Zusammenhang eine exemplarische Bedeutung, weil sie die methodischen Voraussetzungen bieten, um „das Miteinander von Menschen als dynamischen Prozess zu analysieren, zu beschreiben, zu begreifen und zu verändern“ (Dorst 1981,49).

Im Folgenden soll nun an einer Gegenüberstellung von zwei Perspektiven verdeutlicht werden, dass die strukturelle Berücksichtigung der Reflexionsfunktion für das Aufgabenverständnis und das Rollenprofil der Mitarbeiter/innen eine grundsätzliche Umorientierung verlangt, die gleichzeitig Ausdruck eines generellen Wandels in Richtung auf Formen gesellschaftlicher Selbststeuerung ist.

6.3 Passung als extern zu lösendes Steuerungsproblem

Die erste Position ist dadurch gekennzeichnet, dass man davon ausgeht, dass eine gelungene Lehrveranstaltung vor allem die Frage einer guten - alle Faktoren berücksichtigenden - Vorbereitung ist. Es gilt daher, möglichst alle didaktischen Gesichtspunkte theoretisch zu klären, um sie bei der Vorbereitung und Steuerung der Lernprozesse praktisch berücksichtigen zu können. P. Heimann (1965, 9) als Vertreter der „Berliner Schule der Didaktik“ ist hierfür charakteristisch, wenn er meint, dass es darauf ankäme, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dabei ist grundsätzlich die *Totalerfassung aller im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren* angestrebt“ (Hervorhebung O.S.). Ganz im Sinne dieser Auffassung wurden in der Didaktik immer komplexere *Antizipationsmodelle* entwickelt, wobei man sich bemühte, sie z.B. auf lern- theoretischer bzw. curriculumtheoretischer Grundlage zu perfektionieren, um die Komplexität des Passungsproblems mit entsprechend differenzierten Steuerungsverfahren auffangen zu können. Hier stieß man allerdings rasch an die „Grenzen des Wachstums“, d.h. an Kapazitätsgrenzen der Planungs- und Steuerungsressourcen.

Das Problematische dieses Planungskonzepts liegt nicht allein in der Einseitigkeit, mit der alle didaktischen Entscheidungen aus der Perspektive der „Anbieterinstitution“ und der Lehrenden getroffen werden, sondern grundsätzlich bereits in der Prämisse, dass ein Strukturmodell der *Vorbereitung* mit der sozialen Realität der Lehrveranstaltung überhaupt identisch sein könne (vgl. Mader 1975, 75).

Die Vorstellung, dass das Passungsproblem primär über antizipatorische Planungsverfahren gelöst werden könne, ruft letztlich die Schwierigkeiten hervor, die sie zu lösen vorgibt, d.h., die Schwierigkeiten der Passung werden durch einen „strukturellen Autoritarismus“ (Mader 1975, 75) geradezu produziert - oder zumindest verstärkt. Alle Versuche, das Passungsproblem über eine Optimierung von Antizipation (Tietgens 1980) zu lösen können innerhalb dieses Rahmens immer nur auf die Funktion hinauslaufen, eine vom Lehrenden definierte Realität mehr oder weniger gezielt durchzusetzen. Innerhalb dieser Deutung von Lehren und Lernen erhalten - unabhängig von subjektiven Absichten einzelner Leiter oder Teilnehmer – Selbstorganisation und Selbststeuerung notwendigerweise einen sozial-technischen Charakter. Damit braucht kein Werturteil verbunden zu sein - wichtig ist allerdings, zu erkennen, dass sich damit das grundsätzliche Problem der Passung

weiterhin als überfordernde Anforderung an den Leiter und an sein fachliches Vermögen bzw. Unvermögen stellt.

Die Verbindung von Verfahren selbstgesteuerten Lernens mit einer technokratischen Planungs- und Leitungsphilosophie ist sicher ein wichtiger Grund dafür, dass einschlägige Konzeptionen betrieblicher Aus- und Weiterbildung nur unter Vorbehalten und selten explizit in situations- und handlungsorientierten Didaktikmodellen außerbetrieblicher Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden.

6.4 Passung als ein über Selbststeuerung zu regelndes Problem

Die im vorigen Abschnitt skizzierten Probleme des technokratischen Steuerungsmodells führen dazu, dass das Passungsproblem einerseits strukturell verschärft, aber gleichzeitig nur in seinen symptomatischen Auswirkungen in Form von „Störungen“ erfahren wird, ohne dass das jeweils zugrundeliegende Problem als Lernanlass aufgegriffen, an relevanten Inhalten thematisiert und bearbeitet werden kann. Mit dieser Vorgehensweise werden den Teilnehmern bedeutsame Lernmöglichkeiten vorenthalten, die bei der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen „Passungsproblem“ gegeben wären. Gleichzeitig aber verstärken sich dabei die Steuerungsanforderungen an den Leiter.

Diese sich selbst verstärkende Problematik, d.h. die Notwendigkeit, mit der aus externen Steuerungsmaßnahmen weitere Kontroll- und Lenkungserfordernisse nachfolgen, stellt keinesfalls ein spezifisch pädagogisches Problem dar, sondern ist Ausdruck einer generellen Problematik, von der mittlerweile alle gesellschaftlichen Steuerungsprozesse berührt werden. Angesprochen wird der zur Zeit stattfindende Prozess des Umdenkens von technokratischer zu kybernetischer Problemsicht (Vester 1980; Capra 1982; Watzlawick 1981; Jantsch 1982). Es geht hierbei vor allem um die Einsicht, daß kollektive, systemhaft vernetzte Prozeßstrukturen zwar durch isolierte Steuerungsmaßnahmen einseitig *beeinflußbar*, nicht jedoch in dem Sinne *steuerbar sind*, dass die erzielten Wirkungen und vor allem die vielfältigen Folgewirkungen den ursprünglichen Intentionen entsprechen. Zu beobachten ist vielmehr, dass mit der Intensivierung von Steuerungsimpulsen vielfältige Nebenwirkungen entstehen, was wiederum flankierende Steuerungsmaßnahmen nach sich zieht, andererseits aber gleichzeitig die Regelungskapazität rasch überfordern. Diese gegenwärtig noch ungelöste Problematik drückt sich in der gegenwärtigen Entwicklung der Weiterbildung nur besonders nachdrücklich aus, was von ganz grundsätzlicher gesellschaftsweiter Bedeutung ist: die Notwendigkeit zum Umdenken in bezug auf alle komplexen Steuerungsprobleme. Es besteht ein Bedarf an Selbstregelungsmechanismen, mit denen das bisher linear-kausale Denken in kybernetisch verbundene Suchbewegungen überführt werden kann.

Dies gilt insbesondere für die Organisation von beruflicher Weiterbildung, in der z.B. in Form zielgenerierender und entwicklungsbegleitender *Spiralcurricula* neuartige Strukturen selbstorganisierten Lernens entwickelt werden müssen, die sich von antizipatorisch gesteuerter Lernplanung prinzipiell unterscheiden. Prinzipien und Verfahren selbstgesteuerten Lernens kommt in dem skizzierten Entwicklungszusammenhang eine geradezu epochale Bedeutung zu. Sie ist Ausdruck eines neuen Verständnisses gesellschaftlicher Lernprozesse, in dem demokratiethoretische, kybernetische und systemtheoretische Sichtweisen in eine Gesamtperspektive einmünden. Hieran hat die Didaktik der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung noch nicht Anschluss gewinnen können, obwohl sie in den Entwürfen zu einer handlungstheoretischen Didaktik oder zum Organisationslernen mit ähnlichen Entwicklungsperspektiven zu tun bekommt.

II. Pädagogische Leistungsprofile der Selbstorganisation und der Selbststeuerung.

Bei den folgenden Überlegungen geht es in Anschluss an die vorangegangenen systemtheoretischen Vorklärungen um notwendige vertiefende Differenzierungen. Vor dem Hintergrund einer sich in Konturen abzeichnenden Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen (Schäffter 2001a) soll einerseits herausgearbeitet werden, dass Prozesse der Selbstorganisation nicht gegen die bestehenden Institutionalformen gerichtet sind, sondern eine an die vorangehenden logisch anschließende Strukturvariante gesellschaftlicher Institutionalisierung bieten. Wie oben ausgeführt geht es um reflexive Mechanismen bei der Organisation von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft.

Auf einen zweiten Aspekt, der nun zu thematisieren ist, wird man im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse von Weiterbildungsorganisation aufmerksam: das „Prinzip: Selbstorganisation“ wird in sehr unterschiedlichen Praxiskontexten des Weiterbildungssystems relevant und dabei auf je äußerst differente Weise realisiert. Die Herausforderung, mit der sich gegenwärtig die Weiterbildungspraxis durch „Selbstorganisiertes Lernen“ konfrontiert sieht, erweist sich daher äußerst vielschichtig. An dieser Stelle lässt sich bereits die Beobachtung vorwegnehmen, dass Selbstorganisation keinesfalls gleichzeitig und gleichermaßen auf allen organisationalen Handlungs- und Entscheidungsebenen Platz greift, sondern dass sich hier notwendigerweise „Konfigurationen“ und Mischungsverhältnisse herausbilden. Hierfür werden in dem folgenden Beitrag Gesichtspunkte für eine erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse entwickelt. Folgenreich scheint dabei die Erkenntnis zu sein, dass „Selbstorganisation“ je nach institutionellem Kontext unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Institutionsanalyse von Strukturveränderungen

in der Weiterbildung muss daher Kriterien und Fragestellungen bieten, mit denen sich diese kontextspezifischen Variationen genauer bestimmen lassen. Erst dann wird man disparate Einzelveränderungen als Entwicklungsschritte einer fortschreitenden Institutionalisierung von Erwachsenenlernen in der späten Moderne deuten und anschließend im praktischen Handeln bewußter berücksichtigen können. Im Sinne von „reflexiver Organisationsentwicklung“ (v.Küchler/Schäffter 1997) meint dies, dass wünschbare Entwicklungen zu erkennen, mitzuvollziehen und zu fördern bzw. zu wissen, wie negative Entwicklungen durch bewusste Gegensteuerung zu hemmen sind.

1. Institutionsanalytische Begriffsklärung

In einem institutionentheoretischen Zusammenhang lässt sich die gegenwärtige Begriffsverwirrung im pädagogischen Diskurs um Selbstorganisation auflösen, wenn man das „Prinzip:

Selbstorganisation“ auf die systemischen Handlungsebenen (1) **Ordnungspolitik** - (2)

Organisationspolitik und (3) **Didaktisches Arrangement** bezieht. (vgl. genauer Schäffter 2001a)

Diese institutionelle Staffelung bietet einen mehrstufigen begrifflichen Rahmen, in dem die übergeordneten Kontexte die nachfolgenden im Sinne einer „Puppe in der Puppe“ einschließen. Mit ihm lassen sich neben einer deutlicheren begrifflichen Unterscheidung auch mögliche Konfigurationen zwischen den Handlungskontexten rekonstruieren und mit ihrer Hilfe empirisch fallbezogen beschreiben.

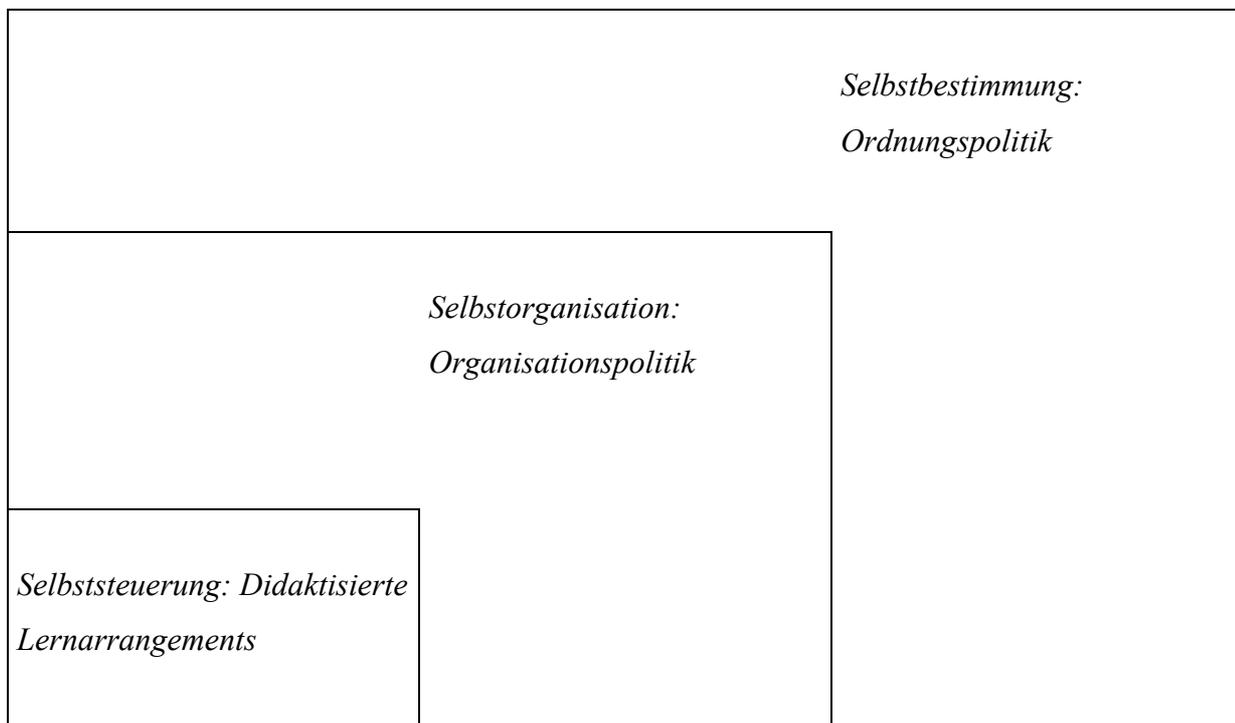


Schaubild: Institutionelles Staffelungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung

(1) Selbstbestimmung:

Selbstbestimmung wird als eine politische Kategorie verstanden. Sie findet ihren Kontext im „ordnungspolitischen Funktionskreis“ des Weiterbildungssystems. (vgl. Schäffter 2001a)

Entscheiden wird innerhalb einer Spannungslage zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen. Vor dem Hintergrund einer traditionsreichen Diskussion um „Freiwilligkeit“ als Merkmal der Erwachsenenbildung muss man in der gegenwärtigen Situation, die oben als Bedingungen einer „Transformationsgesellschaft“ charakterisiert wurden, zu einer pragmatischen Beobachtungskategorie finden. Institutionalisierte Kontexte für Selbstbestimmung werden immer dort für gegeben angenommen, wo die prinzipielle Möglichkeit (im Sinne von Optionen in einem Handlungsraum) gegeben ist, sich auch *gegen* Lernen entscheiden zu können. Selbstbestimmung meint hier die bewusste Wahl für oder gegen Lernen. Wo ein institutionalisierter Kontext diese Wahlmöglichkeit nicht bietet, muss von Fremdbestimmung ausgegangen werden, selbst wenn Lernen von den Beteiligten positiv konnotiert wird. In institutionalisierten Kontexten ist bei der Institutionsanalyse darauf zu achten, auf welche Weise Entscheidungen zwischen Lernen und Nichtlernen als Möglichkeit von Selbstbestimmung strukturiert und von den Bildungsadressaten als Entscheidungskompetenz verfügbar wird. (Von Fremdbestimmung muss natürlich auch ausgegangen werden, wenn für bestimmte Gruppen keine Option *für* Lernen strukturell oder subjektiv verfügbar ist.) Im gegenwärtigen ordnungspolitischen Diskurs um lebenslanges Lernen muß allerdings betont werden, dass sich eine Entscheidung *gegen* Weiterbildung neben der Deutung als „Widerstand gegen Bildung“ auch als „intelligente Lernverweigerung“ und damit als meta-kognitive Antwort auf eine nicht akzeptable Lernzumutung verstehen lässt. (vgl. Schäffter 2000) Mit der ordnungspolitischen Kategorie „Selbstbestimmung“ erhält man somit eine institutionskritische Perspektive für die Analyse von Weiterbildung.

(2) Selbstorganisation

Selbstorganisation wird als Handlungskategorie verstanden. Sie findet ihren Kontext im organisationspolitischen Operationskreis des Weiterbildungssystems, also auf der Einrichtungsebene und ihren didaktischen Handlungsebenen. Sie bezieht sich auf partizipatorische Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung von organisatorischen Rahmendingungen möglicher didaktischer Arrangements im Zusammenhang mit Lernen im Modus der Selbstthematization von Lebenslagen. Als strukturelle Voraussetzung ist im Rahmen einer Institutionsanalyse darauf zu achten, inwieweit die Lernenden über die didaktischen Gestaltungselemente innerhalb der institutionalisierten Handlungskontexten praktische Verfügbarkeit erlangen und wie diese Verfügbarkeit von den Lernenden als „Selbstorganisationskompetenz“ erworben werden kann.

Strukturelle Verfügbarkeit kann in begrenztem oder sehr weitem Umfang geboten werden. Institutionelle Breite und der Intensitätsgrad selbstorganisierten Lernens lassen sich anhand des Modells didaktischer Handlungsebenen differenziert beschreiben, wenn zwischen Situationsdidaktik (methodisches Setting), Veranstaltungsdidaktik (konzeptionelles Design) und Aufgabenbereichsdidaktik (Programmplanungshandeln) unterschieden wird. Selbstorganisiertes Lernen wird sich demnach nur im Ausnahmefall auf die didaktische Ausgestaltung situativer Settings oder didaktischer Sequenzen beziehen, sondern meint in erster Linie Entscheidungen auf der Ebene des konzeptionellen Designs und der Veranstaltungsgestaltung. Insofern sich das „Selbst“ von „Selbst-Organisation“ nicht auf Individuen beschränkt, sondern sich auch auf Gruppen, Teams oder Organisationen bezieht (vgl. unten Pkt.4), kann selbstorganisiertes Lernen die partizipatorische Entwicklung und Ausgestaltung von Aufgabenbereichen oder Programmbereichen im Sinne von selbstorganisierten Lernprogrammen umfassen. In diesem kollektiven Verständnis läßt sich Selbstorganisation auf die betriebsförmige Entscheidungsebene der Weiterbildungseinrichtungen ausweiten: der Blick fällt auf selbstorganisierte Projekte und Einrichtungen, die von der Gruppe der Lernenden oder aus ihrem lebensweltlichen Milieu heraus getragen werden. An dem Umfang und Intensitätsgrad von Gestaltungselementen der Selbstorganisation lassen sich institutionelle Strukturmodelle unterscheiden und die gegenwärtigen Ausdifferenzierungen realistisch abbilden (vgl. Schäffter 1981)

(3) Selbststeuerung:

Selbststeuerung wird als Regelungskategorie verstanden, mit der spezifische Anforderungen an den Prozeßverlauf formuliert werden. Es geht bei diesem Begriff daher nicht notwendigerweise um die Erhöhung von Freiheitsgraden auf Seiten der Lernenden, sondern zunächst um die Delegation von Verantwortung. Dies kann als pädagogisches Emanzipationsangebot (Selbstverantwortung), aber auch als Zumutung von Seiten eines überforderten Dienstleisters (Mitverantwortung) erfahren werden. Ausgangslage ist jedenfalls die Einsicht, dass eine lehrerzentrierte didaktische Aussteuerung suboptimal verläuft, wenn sie es mit komplexen Lerngegenständen zu tun bekommt oder komplexe Lernergebnisse anstrebt. Selbststeuerung bezieht sich daher auf eine hohe „Faktorenkomplexion“ (Winnfeld) im pädagogischen Feld. Sie reagiert auf Grenzen direkter Einflußnahme auf den Prozeßverlauf innerhalb didaktischer Arrangements. Statt dessen beschränkt man sich auf ein pädagogisches Regelsystem zur internen Selbststeuerung, für die das didaktische Arrangement einen äußeren Rahmen zu bieten hat, seinerseits aber nicht selbst zur Disposition stehen darf, weil es den Rahmen als lernförderlichen Kontext aufrechterhalten soll. Die zu gewährleistende Kontextbedingung bezieht sich daher auf die Diffenz zwischen einem festen konzeptionell-methodischem Rahmen und selbststeuerungsfähigen Verlaufselementen, die der

Kontrollierbarkeit durch die Lernenden (zeitliche Segmentierung, Geschwindigkeitskontrolle, Wiederholbarkeit, Entwicklungszeiten) unterliegen. Als strukturelle Voraussetzung institutionalisierter Lernarrangements, die auf selbstgesteuertes Lernen abstellen, ist im Rahmen einer Institutionsanalyse darauf zu achten, inwieweit und auf welche Weise diese Verfügbarkeit über Elemente der Verlaufsstruktur strukturell gegeben ist, bzw. wie personale „Kompetenz zur Selbststeuerung“ von den Lernenden erworben werden kann.

3. Konfigurationen der Kontextverknüpfung

Institutionalformen in allen Funktionssystemen der modernen westlichen Industriegesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zu „traditionellen Gesellschaften“ oder totalitären Systemen auf direkte Verkopplungen und entsprechende „Durchgriffsmöglichkeiten“ zwischen den verschiedenen sozialen Sphären und Handlungsbereichen verzichten. Dies wird als strukturell „lockere Verkopplung“ (weak ties) oder als „schwache Kontextierung“ (low context) bezeichnet. Auch dies kann als strukturelle Antwort auf den wachsenden Bedarf an relativer Autonomie und an selbstverantworteten Prozeßverläufen in der „zweiten Moderne“ verstanden werden.

Erwachsenenbildung als spätes Kind der Moderne verfügte schon immer über „fluide Strukturen“ und so war lockere Kopplung für Institutionalformen der Weiterbildung seit jeher kennzeichnend. Sie lässt sich an ihrer polyzentrischen Gesamtstruktur, vor allem aber an den geringen Durchgriffsmöglichkeiten zwischen ordnungspolitischen Handlungsfeldern, organisationspolitischen Entwicklungsbereichen und den einzelnen didaktisierten Lernarrangements nachweisen. (vgl. Schäffter 1987) So gibt es keine mit anderen Funktionssystemen vergleichbare eindeutige organisatorische Verknüpfungslogik, in der z.B. Fremdbestimmung mit Fremdorganisation und Fremdsteuerung verbunden würde. (wie z.B. im Rechtswesen, Militär, Gesundheitssystem) Stattdessen stellte diese Struktur eine ähnlich unrealistische Totalisierung dar, wie auch umgekehrt eine Kombination von Selbstbestimmung, Selbstorganisation mit Selbststeuerung keineswegs optimale Handlungsspielräume schafft.

In einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse kommt es vielmehr darauf an, spezifische Konfigurationen struktureller Kopplung zu rekonstruieren und in ihrer jeweiligen Bedeutung zu klären. Man wird aufmerksam auf spezifische Profile zwischen externen und internen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Setzte man die verschiedenen Kontexte in Form einer Kreuztabellierung in Beziehung, so würde eine hochkomplexe Variation von Lernkontexten erkennbar, die vielfältige Mischungsverhältnisse von externen und internen Entscheidungsmöglichkeiten aufweisen. Hier ist nicht der Ort, um alle Varianten systematisch durchzuspielen und als lückenloses Analyseraster für empirische Untersuchungen vorzustellen.

Zur Illustration lassen sich stattdessen strukturelle Konfigurationen an drei Kombinationen verdeutlichen:

*** Konfiguration: „Instrumentalisierte Selbststeuerung“**

Fremdbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *fremdorganisierten*

Lernarrangements stellt ein Kontext dar, in dem *selbstgesteuertes* Lernen als didaktische Anforderung aufgestellt und kontextuell (fremdbestimmt) durchgesetzt wird. Selbststeuerung begründet sich hier als „Förderung durch Forderung“. Dies ist eine Konstellation, wie sie vor allem in betrieblichen oder arbeitsmarktpolitischen Handlungsfeldern anzutreffen sind. (vgl. als Beispiel Deitering 1995)

*** Konfiguration: „Didaktische Dienstleistung“**

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *fremdorganisiertem*

Lernarrangement, durch das Möglichkeiten situativer *Selbststeuerung* schrittweise erschlossen werden. Selbststeuerung begründet sich hier als Individualisierung von Lernwegen innerhalb eines vorgegebenen, fremd verantworteten didaktischen Rahmens, der jedoch aus freien Stücken aufgesucht wird. Institutionalisierung dient dabei einerseits der Schaffung eines lernförderlichen Rahmens, der in seiner methodischen Feinaussteuerung jedoch der didaktischen Selbstwahl prozessabhängig geöffnet wird.

*** Konfiguration: Selbstzwang**

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *selbstorganisierten*

Lernarrangements, die in ihrer Methodik den Teilnehmern jedoch ein hohes Maß an *Fremdsteuerung* zumuten. Dies ist eine Konstellation, die man (paradoxe(rweise?)) bei *selbstorganisierten* Lernbewegungen im Rahmen von Selbsthilfegruppen feststellen kann. Selbstorganisiertes Lernen sowohl in Gruppen, wie auch in autodidaktischen Arrangements steht keineswegs in Widerspruch zu hoher Disziplinierung im methodischen Setting (Regelsystem). Hier handelt es sich um einen Aspekt, wie er bereits für Kontexte des Erfahrungslernens beschrieben wurde, gegenwärtig aber im Zusammenhang mit e-learning Beachtung findet.

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

* Ist es die Bemühung um Selbststeuerung des Lernens, von der die Notwendigkeit zu mehr

Selbstorganisation erkennbar (und durchsetzungsbedürftig) wird?

* Oder sind es Probleme der Selbstorganisation, aus denen der Wunsch nach Einflußmöglichkeiten auf den Prozeßverlauf hervorgeht?

4. Institutionalformen der Selbstorganisation und Selbststeuerung

Grundsätzlich lässt sich aus den Konfigurationen der Verknüpfung festhalten, dass jede der didaktischen Handlungsebenen, (nämlich Selbststeuerung als Regelungsprinzip innerhalb eines spezifischen Lernarrangements, Selbstorganisation als Kategorie eines organisationalen Gestaltungsspielraums und Selbstbestimmung als ordnungspolitisches Prinzip), immer nur im Zusammenspiel mit den jeweils anderen beurteilt werden kann. Erst in ihrem Verknüpfungsverhältnis bildet sich ein spezifisches Profil heraus. Bezieht man nun noch die in der nachfolgenden Tabelle skizzierten Transformationsmuster in die Institutionsanalyse ein, so lassen sich daran Variante von Selbstorganisation und Selbststeuerung herausarbeiten. An der Art der didaktischen Strukturierung und Methodenkonzeption werden dabei verschiedene Institutionalformen der Selbstorganisation und Selbststeuerung unterscheidbar: Selbststeuerung als Selbstinstruktion, Selbststeuerung als Orientierung an einem Vorbild, Selbstgesteuerte Zielbestimmung, Selbstorganisation von Reflexion. Diese Institutionalformen werden im Folgenden erläutert.

<i>Transformations-muster</i>	<i>Zielwert</i>	<i>Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen</i>
Lineare Transformation	bekannt	<i>Qualifikations-Modell: Curricularisierung Selbststeuerung als Selbstinstruktion</i> - Curricular strukturierte Maßnahmen - Trainingsverfahren - Instruktionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	<i>Aufklärungs-Modell: Leitbild Selbststeuerung als Orientierung an einem Vorbild</i> - Modell-Lernen (Modell-Versuche) - Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung - Sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zielgenerierende Transformation	unbekannt	<i>Suchbewegungs-Modell: Zielfindung Selbstgesteuerte Zielbestimmung</i> - Zukunftswerkstatt - Zielfindungsseminare - Lebenslauf- und Karriereplanung - biographisches Lernen
reflexive Transformation	unbekannt	<i>Selbstvergewisserungs-Modell: Reflexivität Selbstorganisation von reflexivem Lernen</i> - Supervision - kollegiale Praxisberatung - Qualitätszirkel - Selbsthilfegruppen - lernförderliche Entwicklungsbegleitung

Tabelle: Transformationsmuster und Institutionalformen von Erwachsenenlernen

(1) Qualifikations-Modell:**Selbststeuerung als Selbstinstruktion**

Verstärktes pädagogisches Kontextbewußtsein führt zu der Beobachtung, dass Konzeptionen didaktischer Selbststeuerung fraglos auch in zielbestimmten und curricular geschlossenen Institutionalformen der Weiterbildung Verwendung finden können und dabei nicht notwendigerweise zu Paradoxien oder Widersprüchen führen müssen. So geht es in einem institutionstheoretischen Zugang nur ausnahmsweise um die Aufdeckung struktureller

Inkonsistenzen oder ideologischer Überhöhungen, sondern zunächst um eine genauere Bestimmung des jeweiligen pädagogischen Kontextes, in dem Konzepte der Selbststeuerung und Selbstorganisation eine weitgehend andere Bedeutung erhalten als in anderen Formen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Normativer Maßstab ist die pädagogische Angemessenheit einer Konzeption im Rahmen der beschriebenen Formen des Strukturwandels, auf den mit Lernorganisation geantwortet werden soll.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen braucht es nicht zu irritieren, dass im Rahmen komplexer Transformationsprozesse, denen die curricularen Strukturen wiederum mit hoher Differenzierung zu entsprechen suchen, Selbststeuerung nun die Funktion von Selbstinstruktion durch die Lernenden zu erfüllen hat. Pädagogische Programmierung entlastet sich so durch Selbsttätigkeit der Lernenden bei der Feinabstimmung auf der Aneignungsseite.

Konzeptionell ausgearbeitet und praxisnah beschrieben findet sich dieses Verständnis selbstgesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung, wo es auf die Formel „Fördern durch Fordern“ gebracht wird. (vgl. Deitering 1995) Exemplarisch kann hier das zunehmend breiter ausgearbeitete Konzept der „Leittextmethode“ gelten. (vgl. Greif/Kurtz 1996) Analog lässt sich eine ähnliche Funktion selbstgesteuerten Lernens in alten wie neueren Varianten programmierter Unterweisung (CBT) in der Fremdsprachendidaktik oder in der fachspezifischen Qualifizierung nachweisen. Die hier vorfindliche Form der Institutionalisierung von Lernprozessen besteht in einer engen Verbindung von fremdorganisierten, curricular hoch strukturierten komplexen Rahmenbedingungen, die zu ihrer praktischen Realisierung jedoch die Eigenaktivität der Lernenden einfordern müssen und hierzu Aneignungsaktivitäten durch Vorgaben bahnen und strukturell erleichtern. Metaphorisch wird diese Struktur auf folgende Formel gebracht:

*„Wenn du einem Menschen helfen willst, gib ihm die Angel, nicht den Fisch.“
(Dietrich 2001,11)*

Im Rahmen einer pädagogischen Institutionsanalyse konkreter empirischer Fälle wird zu untersuchen sein, ob die Kombination: „selbstgesteuertes Lernen innerhalb eines fremdorganisierten Settings“ auf einer fremdbestimmten oder selbstbestimmten Entscheidung der Lernenden beruht. Hier ist die Differenzlinie auszumachen zwischen der oben beschriebenen Konfiguration „*Instrumentalisierte Selbststeuerung*“ und *Didaktischer Dienstleistung*“.

(2) Aufklärungs-Modell:

Selbststeuerung als Orientierung an einem gesetzten Vorbild

Ähnlich wie im Qualifikationsmodell geht die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen im Kontext des Aufklärungsmodells von der konkreten Bestimmbarkeit eines Entwicklungsziels aus. Das bislang unbekannte Entwicklungsziel als motivierende Herausforderung pädagogisch

vorzugeben, macht die Spezifik dieses Modells aus: es bezieht Lernmotive und Orientierungskraft aus einer anschaulichen Beschreibung der angestrebten Zielwerte und didaktisiert diese in Leitbildern oder präsentiert sie als nachahmenswertes Vorbild. Selbstgesteuertes Lernen vollzieht sich in diesem Kontext als praktische Umsetzung einer gemeinsam geteilten Vision, die einen sinnstiftenden Rahmen im Sinne eines handlungsführenden Leitbildes bietet, dessen situationsangemessene Realisierung jedoch der Eigentätigkeit der Lernenden bedarf. Kennzeichnend für diese Form institutionalisierten Lernens ist, dass das Vorbild als eine pädagogisch formulierte Antwort auf einen manifesten Orientierungsbedarf an die Lernenden herangetragen wird und daher zunächst von ihnen internalisiert werden muss, bevor es zum Anstoß und Orientierungsrahmen für eigenständige Lernprozesse werden kann. Die Aktivitäten der pädagogisch Tätigen konzentrieren sich daher auf die Präsentation und fallbezogene Konkretisierung des Leitbildes, das sie in ihrem eigenen Verhalten in gewisser Weise „vorleben“ müssen. Das verleiht derartigen Ansätzen etwas Missionarisches. Metaphorisch läßt sich dieser Strukturtyp auf folgende Formel bringen:

„Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Leute die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“

(Antoine de Saint-Exupéry)

(vgl. Nacke/Grossmann/Mörchen 1996,37)

Empirisch beobachten lassen sich entsprechende Konzepte der Selbststeuerung z.B. bei avantgardistischen Modellversuchen mit Innovationsanspruch, bei denen eine Leit- und Vorbild-Funktion im Sinne von „best-practice“ in Anspruch genommen wird. Nicht zuletzt gilt dies für eine gewisse Spielart „Selbstorganisierten Lernens“, die sich als visionäres Entwicklungsziel pädagogischer Professionalität empfiehlt (und verkauft). In ähnlicher Weise hervorgehoben wird dieser Ansatz auch in betriebswirtschaftlichen Beratungskonzepten zur Organisations- und Personalentwicklung, bei denen „Visionsarbeit“ einem modischen Wechsel jeweils aktueller „Organisationsphilosophien“ unterliegt, die bisweilen Ausdruck von Akquisestrategien im Beratungsmarkt sind.

Selbststeuerung im Rahmen einer Orientierung an Leitbildern findet in der Regel im Sinne der oben skizzierten Konfiguration „*didaktische Dienstleistung*“ statt und bedarf als motivierenden Ausgangspunkt eine selbststimmte Entscheidung für ein fremdorganisiertes professionelles Setting, in dem das präsentierte Leitbild nachvollzogen und zur Grundlage von Orientierungslernen gemacht wird. In dieser notwendigen Voraussetzung liegt eine der Wirksamkeitsgrenzen im Rahmen der beruflichen Bildung. Wird die „Sehnsucht nach der Ferne“ nicht geweckt, bauen die Menschen für sich nur Rettungsboote und keine hochseetüchtigen Schiffe.

(3) Suchbewegungs-Modell:

Selbstgesteuerte Zielbestimmung

Institutionalformen des Erwachsenenlernens, in denen Lernarrangements als zielgenerierende Suchbewegung organisiert werden, begründen sich aus der Einsicht in Transformationsprozesse, deren Ergebnisse sich noch nicht eindeutig als Sollwerte bestimmen lassen und die daher zunächst Suchprozesse der Zielfindung in ihre Lernorganisation zu integrieren haben. 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 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“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte Zielwert ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: 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 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. Metaphorisch wird die Anforderung, die aus dieser Auffassung von Selbststeuerung an Pädagogen hervorgeht, auf folgende Formel gebracht:

„Was Du nicht kennst, meinst Du, das soll nicht gelten? Du meinst, daß Phantasie nicht wirklich sei? An ihr allein erwachsen künft'ge Welten: in dem was sie erschaffen, sind wir frei.“

Michael Ende

(vgl. Bergold/Knoll/Mörchen 1999,12)

Wer Menschen ihren persönlichen Entscheidungsprozess erklärend vorweg-nimmt, will ihnen damit bereits ihr Ziel weg-nehmen, bevor sie überhaupt danach suchen können. Der pädagogische Zeigefinger hindert die Lernenden geradezu daran, ihre noch ungeklärten Ziele jemals erreichen zu

können.“

Konzeptionell findet selbstgesteuerte Zielbestimmung von Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen in ergebnisoffenen Methodenarrangements wie z.B. der „Zukunftswerksstatt“ oder des „Open Space“ im Rahmen von Ansätzen der Gemeinwesenarbeit, der politischen Bildung oder entwicklungsbezogener Organisationsentwicklung statt. Ähnliches gilt für sog. „Zielfindungsseminare“ im Rahmen sozialintegrativer Zielgruppenarbeit (z.B. „ZWAR-Gruppen“ in der nachberuflichen Bildung) sowie in biographischen Ansätzen der Lebenslauf- und Karriereplanung im Rahmen arbeitsmarktbezogener Weiterbildung. Auch hier wird ein didaktisches Regelsystem im Sinne der Konfiguration „*didaktischer Dienstleistung*“ angeboten. Selbststeuerung erhält hierbei jedoch eine radikalere Rückkopplung mit der Formulierung von Zielen und Inhalten des Lernprozesses, was allerdings in der fremdorganisierten didaktischen Gestaltung methodisch gesichert werden muß und erst in späteren Entwicklungsphasen in selbstorganisierten Lernkontexten von den Lernenden übernommen werden kann.

(4) Selbstvergewisserungs-Modell:

Selbstorganisation von reflexivem Lernen

Institutionalformen des Erwachsenenlernens antworten mit dem Selbstvergewisserungs-Modell auf eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungsschübe, an denen Bildungsarbeit selbst aktiv beteiligt ist und auf deren Folgen sie wiederum nur mit Lernorganisation reagieren kann. Weiterbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“ und erfährt dabei Grenzen ihrer Wirksamkeit, auf die sie mit dem Aufbau „reflexiver Mechanismen“ zu antworten hat. (vgl. Schäffter 2001a) Selbstorganisation und Selbststeuerung stehen hier in einem weitaus umfassenderen Begründungszusammenhang als in den bisher angesprochenen Konzeptionen. Will sich Weiterbildung 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 miterzeugten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern. Sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen „Entschleunigung“ beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung

von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Metaphorisch wird die Iterationsproblematik meist als Gefahr umschrieben, in die „Hamstertrommel“ eines unkontrollierbaren Aktivismus zu geraten: *„Ich weiß nicht wohin, aber ich bin schneller dort.“* (Geißler 1985,59) Reflexives Lernen meint hier, sich dieser temporalen Zwangsstruktur zu stellen und zu ihr kritische Distanz zu entwickeln.

Empirisch läßt sich die neue Strukturform einer „reflexiven Institutionalisierung“ (Schäffter 2001, Kap.9) vorwiegend in Praxisfeldern nachweisen, in denen Weiterbildung zum integralen Bestandteil eines personalen Wandels und organisationaler Strukturentwicklung geworden ist. Konzeptionelle Beispiele sind Qualitätszirkel (Lernstattmodell) in der betrieblichen Bildung, Supervisionskonzepte im Rahmen therapeutischer und soziopädagogischer Intervention, kollegiale Praxisberatung in Konzepten einer „lernenden Organisation“, Selbsthilfegruppen im Widerstand gegenüber professionalisierten Dienstleistern nach dem Qualifikationsmodell. In dem so beschriebenen Zusammenhang stößt man auf eine Konfiguration, bei der der konzeptionelle Rahmen (Design) in hohem Maße Elemente der Selbstorganisation aufweisen muß, während die methodische Feinsteuerung (Setting) durch professionelle Methodenkompetenz im Sinne eines formalisierten Grenzwächteramts (Spielregeln) rigide zu sichern ist, um strukturelle Sicherheit für die Lernenden zu gewährleisten. Hier trifft man auf die *„Konfiguration: Selbstzwang“*

5. Bedeutungsverschiebung der Institutionalformen

Im Rahmen einer modernisierungstheoretischen Diagnose der gegenwärtigen Gesellschaft als „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001b) läßt sich die Prognose formulieren, dass Muster einer linearen und zielbestimmten Transformation und damit Institutionalformen nach dem Qualifikations-Modell und Aufklärungsmodell zunehmend ihre Dominanz verlieren, ohne dass man vollständig auf sie verzichten sollte. Aufgrund einer wachsenden Bedeutung zielgenerierender Transformationsmuster werden Institutionalisierungen des Erwachsenenlernens nach dem Suchbewegungs- und Selbstvergewisserungs-Modell zunehmende Aufmerksamkeit beanspruchen und neue Anforderungen an die Organisation von Weiterbildung auf allen didaktischen Handlungsebenen nach sich ziehen. Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik zielgenerierender und zieloffener Transformation hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für einzelne Lernziele und inhaltliche Interessen der Teilnehmer, sondern das sich als methodisch-konzeptionelle Förderung von Selbstlernprozessen und als *„entwicklungsbegleitendes Lernen“* versteht. (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998) Hierdurch werden

externe Einflußnahmen und Strukturierungen jedoch nicht unbedeutend, sondern verschieben sich nur in neuartige Konfigurationen zwischen Autonomie und Heteronomie. Statt Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („Wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren, geht es zunehmend mehr um ein Initiieren - Aufbauen - Ausgestalten und Unterstützen von Entwicklungsverläufen auf den Ebenen: - Individuum - Gruppe/Familie - Organisation und regionaler Lebensräume. Hier werden zunehmend selbstorganisierte Gestaltungselemente innerhalb einer von Lernexperten verantworteten didaktischen Organisation im Rahmen von Programmplanungshandeln erforderlich. **Dies** allerdings verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und statt dessen konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. Hierfür sind auch die entsprechenden Netzwerkstrukturen als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen.(vgl. KBE 2001) Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen bedeutet hier über Einzelveranstaltungen hinaus die Entwicklung von längerfristigen Angeboten einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen, aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) und sie als vernetzte Veranstaltungsformen nutzerfreundlich zu gestalten.

6. Pädagogische Organisationsentwicklung als Konsequenz

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

Aus einer berufsethischen Begründung von Erwachsenenpädagogik heraus läßt sich die Anforderung begründen, daß Selbststeuerung in einen komplementär ergänzenden Zusammenhang mit Selbstorganisation und Selbstbestimmung zu stellen ist. Selbststeuerung - gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt wird - ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können.

Entwicklungsbegleitung meint daher, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern.

In Konzepten einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik stehen daher Ansätze der Selbststeuerung und die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Ausgangspunkt ist die methodische Förderung von Prozessen der Selbstreflexion und Selbststeuerung. Folgeschritte werden im Sinne von Ansätzen zur Organisationentwicklung überall dort erkennbar und als Gestaltungselemente greifbar, wo bestimmte Rahmenbedingungen als Hindernis für Prozesse der Selbststeuerung wirken. (vgl. Kemper/Klein 1998) Selbststeuerung als Ausgangspunkt und als Prinzip einer pädagogischen Entwicklungsbegleitung (Schäffter/Weber/Becher 1998) bezieht sich daher auf offene Strukturen der Zielfindung (Transformationsmodell Suchbewegung) und auf reflexives Lernen im Zuge einer ständigen Selbstvergewisserung und muß notwendigerweise in den *Kontext von Organisationsentwicklung* von Bildungseinrichtungen gestellt werden. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997) Selbstorganisiertes Lernen ist daher eine Herausforderung, die ein bewußteres Zusammenspiel von Kontextwissen und Relationsbewußtsein in den Praxisfeldern der Weiterbildung erzwingt. Das „Prinzip: Selbstorganisation“ erhält seine wachsende Bedeutung aus der Notwendigkeit zu „reflexiver Institutionalisierung“ von Prozessen lebenslangen Lernens. Es ist ein funktionales Prinzip, das seine Relevanz und seine Legitimität aus seiner je besonderen Bedeutung für spezifische Kontexte erhält. Diese jedoch gilt es im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation von Modellversuchsprogrammen am empirischen Fall mit den hier skizzierten begrifflichen Instrumenten zu untersuchen.

Literatur

- Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Berger, P., Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer, 1970.
- Bergold, R., Knoll, J., Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential - Wege zu selbstorganisiertem Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und

Multiplikatoren. Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. In: EB-Buch 16, Würzburg 1999
 BMW lernstatt. Informationsbroschüre der BMW AG. München, 1983.

Breloer, G.: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G.; Dauber, H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1980,8-112.

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, 1976.

Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München: Scherz, 1983

Cloyd, H., Kasprzik, J.; Überhorst, R.: lernstatt- Erfahrungen und Folgerungen aus einem Projekt in der deutschen Automobilindustrie. Berlin: cooperative arbeitsdidaktik Selbstverlag, 1974.

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

Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld 2001

Doerry, G., Breloer, G.; Striemer, R.: Zur Kontrolle gruppenspezifischer Störfaktoren im Hochschulunterricht. Gruppendynamik 1971, 2, 254-267.

Doerry, G.: Sozioemotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In:

Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981,9-62.

Dorst, B.: Das Problem der Qualifikation und der Kompetenz in der Gruppendynamik. Gruppendynamik 1981,12,49-58.

Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart: Enke, 1968.

Engel, P.: Japanische Organisationsprinzipien: Verbesserung der Produktivität durch Qualitätszirkel. Zürich: Verlag Moderne Industrie, 1981.

Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim: Beltz, 1982.

Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main 1994

Geißler, K.h. A.: Zeit leben. Von Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim und Basel 1985

Geulen, D.: Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt: Suhrkamp, 1982,24-74.

Greif, S./ Kurtz; H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996

Harrison, A.: Das Tiefenniveau in der Organisationsintervention. Gruppensdynamik 1971, 2, 116-133.

Hasse, R./ Krücken, G.: Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme 1996, H.1, S. 91-112

Heimann, P.: Didaktik 1965. In: Heimann, P.: Otto, G.: Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, 1965.

Hohner, H.-U.; Hoff, E.-H.: Prävention und Therapie: Zur Modifikation von objektiver Kontrolle und Kontrollbewusstsein. psychosozial 1983, 20, 30-47.

Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München: dtv, 1982.

Kallmeyer, G.: Der Wechsel von der Kleingruppe ins Plenum. In: Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981, 63-79:

Lühr, V.; Schuller, A.: Legitimation und Sinn. Braunschweig: Westermann, 1977.

KBE: Dokumentation der KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.05.2001.

(mit umfassender Bibliographie) In: Bildungsserver des Projekts „Treffpunkt Lernen“:

www.treffpunktlernen.de

Kemper, M./Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen

Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998

Küchler, F. von/ Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1997

Lave;/ Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate peripheral participation.

Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Bd. I, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970, 92-112.

Luhmann, N.: Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. Über die Kategorie der Reflexion aus der Sicht der Systemtheorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Bd. 2, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1975, 72-102.

Luhmann, N.: Funktion der Religion. Frankfurt: Suhrkamp, 1982.

Mader, W.: Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W.; Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1975.

Mader, W./ Weymann, A.: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung.

Baltmannweiler: Burgbücherei Schneider, 1979, 346-376.

Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1970.

- Nacke, D. Grossmann, A. Mörchen (Hrsg.): Methodische Vielfalt und didaktische Stringenz. Materialien zum Projekt „Aktiver Vorruhestand“. Arbeitshilfe für Bildungseinrichtungen und Kursleiter. In: EB-Spezial Nr. 4, Würzburg 1996
- Riegger, M.: Lernstatt erlebt. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Essen: Windmühle, 1983
- Sbandi, P.: "Feedback" im Sensitivity- Training. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.): Gruppendynamik. Göttingen: Vandenhoeck, 1973.
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981.
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171
- Schäffter, O.: Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998a, H. 1, S. 134-140
- Schäffter, O.: Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. Zur Aktualität selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main 1998b
- Schäffter, O.: Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1999a
- Schäffter, O.: Lernen in der Transformationsgesellschaft. Vier Modelle struktureller Transformation. In: QUEM-Bulletin 1999b Heft3 S. 3-10
- Schäffter, O.: Lernzumutungen. Die didaktische Rekonstruktion von Lernstörungen. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2000, H. 2, S. 74-87
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 25, Baltmannsweiler 2001a
- Schäffter, O.: Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth (Hrsg.): Theoriebeobachtungen. Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. Bielefeld 2001b
- Schäffter, O./Weber, Chr./Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein/ G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Baltmannsweiler 1998
- Schelsky, H.: Ist die Dauerreflektion institutionalisierbar? Zeitschr. für evang. Ethik, 1957,

1,153-174.

Schiersmann, Chr.: Thiel, H.-U.: Leben und Lernen im Familienalltag. In: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1981.

Schön, Donald A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Basic Books 1982

Schuchardt, E.: Soziale Integration Behinderter, Bd. 1 u. 2. Braunschweig: Westermann, 1980.

Schüle, J.A.: Selbstbetroffenheit. Über die Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt: Syndikat, 1977.

Senzky, K.: Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.

Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G.; Dauber H.; Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1980, 177-235.

Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München: Juventa, 1981a.

Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, 1981b, 1-8.

Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. In: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1983.

Tietgens, H.; Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann, 1971.

Ulich, E.: Präventive Intervention im Betrieb: Vorgehensweisen zur Veränderung der Arbeitssituation. In: psychosozial 1983, 20, 48-70.

Vester, F.: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter, Stuttgart: DVA, 1980.

Watzlawick, P.; Weakland, J.J.; Fisch, R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, 1974.

Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1981.

Wenger, Etienne: Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge 1998

Weingart, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität der Praxis als Strukturprinzipien von Lernprozessen - zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 46. Stuttgart: Klett 1975, 36-52.

Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. München, Basel: Reinhardt, 4. Aufl. 1967.