

Ortfried Schöffter

Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens

1. Einleitung: Bildung als bedeutungsbildende Umweltaneignung

Einleitend soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit es theoretisch weiterführend ist, wenn man klassische bildungstheoretische Fragen unter dem Paradigma selbstreferentieller kultureller Systeme rekonstruiert. Hierzu scheint die Zeit mittlerweile reif.

Zum einen stellen die Konzeption selbstreferentieller Systeme im Umkreis der Luhmannschen Systemtheorie sowie die konstruktivistischen Ansätze in Anschluss an Maturana und Varela geradezu eine Herausforderung dar, das Paradigma der System-Umwelt-Differenz auf das Problemfeld Lehren - Lernen - Bildung zu beziehen: Wie lassen sich selbstreferentielle, autopoietische Systeme eigentlich pädagogisch intentional beeinflussen? Wie lassen sich "pädagogische Verhältnisse" wie Anregen, Fördern, Beeinflussen, Belehren, Informieren, Umerziehen auf der Grundlage „informationell geschlossener Systeme" konzipieren? Erweisen sich derartige Kategorien bei näherem Hinschauen als 'déformation professionnelle', d.h. als notwendige Selbstvereinfachung von Pädagogen, die sich nicht mit der Sisyphus-Struktur ihres Berufs konfrontieren wollen¹? Derartige Fragen sind zwar so alt wie die meisten Bemühungen um Bildungstheorie, aber möglicherweise können sie nun im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Theorie selbstreferentieller Systeme „radikaler" formuliert und mit ihrem Begriffsapparat differenzierter weiterverfolgt werden.

Ermutigend ist zum anderen, dass hierzu auch von Seiten der Bildungstheorie gute Voraussetzungen geschaffen wurden. Geeignete Anschlussmöglichkeiten scheinen mir Arbeiten zur formalen Grundstruktur des deutschen Bildungsbegriffs zu bieten, wie sie u.a. von Günther Dohmen (1990), Günther Buck (1984), Jürgen Koselleck (1990) und Wilfried Marotzki (1990) vorgelegt wurden.²

¹ Vgl. Siebert, H.: Bildung Im Schatten der Postmoderne - vom Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt/M. 1992

² Dohmen, G.: Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Weiterbildungsbegriffs. In: Ders.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991, 13-36.; Dohmen, G.: Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Weiterbildungsbegriffs. In: Ders.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn 1991, 13-36; Buck, Günther: Hermeneutik und Bildung. München 1981; ders.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München 1984; Koselleck, R.: Einleitung - Zur anthropologischen und semantischen Struktur von Bildung. In: ders. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19.Jahrhundert/Teil 11. Stuttgart 1990, 11-46; Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990; Maturana , U.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, Wiesbaden 1982.

Das, was wir mit dem Begriff "Bildung" unterscheiden und bezeichnen, lässt sich dabei - unabhängig von epochenspezifischen Deutungsvarianten - strukturtheoretisch als das integrative Prozessgefüge eines kulturgebundenen Sinnsystems rekonstruieren. Der Begriff bezeichnet eine bedeutungsbildende Selbstbewegung, die zwar von einem systemrelativen Außen angeregt und gefördert werden kann, die dann aber als interne Bewegung, als ein autonomer Aneignungsprozess („intake“) zwischen einem systemrelativem) Innen und Außen verläuft.

- Lernen in diesem Verständnis ist daher als "intake" nicht "input" einer Kognition aufzufassen. (Aebli).

Bildung ließe sich in diesem Verständnis als eine besondere *Transformation von Sinnstrukturen* verstehen, in der ein Äußeres kognitiv gestaltend verinnerlicht und ein Inneres über Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung produktiv *ausdrückbar* wird.

- Bildung wäre also als produktiv verarbeitende Prozessstruktur einer dialektischen „Innen-Außen-Relationierung“³ aufzufassen.

- *System-Umwelt-Relationierung* meint hierbei das strukturelle Verhältnis, in das sich ein Sinnsystem im Zuge seiner Entwicklung und ständigen Reproduktion zu seiner Außenwelt setzt und hierdurch systemspezifische Umwelten konstituiert, mit denen es unentrinnbar verbunden ist und mit denen es sich fortan lernend oder lernverweigernd auseinanderzusetzen hat.

Umweltaneignung als konstruktiver Prozess

Das *erkenntnistheoretische Schlüsselproblem* beim Aneignungsbegriff⁴ besteht darin, dass in ihm die signifikante Differenz zwischen „Innen“ und „Außen“ immer bereits als Gegebenheit vorausgesetzt wird. Die Subjekt-Objekt-Relation ist so nicht mehr als *konstruktive Operation* erkennbar und erscheint so aufgrund ihrer Selbstvergessenheit als „natürlich“. Im Aneignungsbegriff geraten die Konstitutionsbedingungen der zugrundeliegenden

³ vgl. Schäffter; O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: A. Claude u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Reihe: berichte, materialien, planungshiffen. Frankfurt/M. 1986, 41-52; sowie Marotzki 1992 a.a.O.

⁴ vgl. zur Problematik des Begriffs: Rodi, F.: Zur Metaphorik der Aneignung. In: Bildung und Erziehung 6/1965, 423-438

Unterscheidung zwischen System und seiner eigenen Umwelt somit zum blinden Fleck im Auge des (Selbst-) Beobachters. Erst wenn theoretisch berücksichtigt werden kann, dass jede Selbstkonstitution komplementär zur System-Emergenz den Aufbau einer positionsabhängigen und perspektivisch gebundenen „Um-Welt“ vor dem Hintergrund einer unspezifischen „Außen-Welt“⁵ hervorruft, wird erkennbar, dass bei sozialwissenschaftlichen Beschreibungen sich die Menschen selbst als Beobachtende und Wahrnehmende in ihre Beobachtung und Wahrnehmung einbeziehen müssen.⁶

Der Horizontcharakter der Erfahrung

Lernen im Sinne des Entdeckens von Fremdartigem und Neuem ist nur durch den Aufbau eines Horizonts relativer Unbekanntheit möglich. Pädagogik hat es nicht nur mit der Vermittlung nachgefragten Wissens, sondern gerade mit Zugangsmöglichkeiten zu noch unerschlossenen Lernmöglichkeiten zu tun. In diesem Sinne bemüht sich jede Bildungsarbeit um die *Produktion von Nicht-Wissen*, d.h. um den Aufbau von Grenzflächen zu bislang noch nicht erschlossenen System-Umwelten. Entdeckung von Fremdheit kann daher als wesentliche Voraussetzung für kognitiv strukturierende Umweitaneignung gelten.⁷

Der Erkenntnisgewinn des Konstruktivismus liegt nun darin, dass die Zugangsmöglichkeit zu neuen Umwelten überhaupt erst durch die informationelle Geschlossenheit von Erkenntnis, d.h. durch die *systemspezifische Horizontstruktur* der jeweiligen Erfahrung gewährleistet ist.⁸, Als These kann daher festgehalten werden, dass Lernprozesse nur dann als kognitiv strukturierende Umweitaneignung konzipierbar werden, wenn der *autonome Aneignungshorizont* eines Sinnsystems, unter der eine spezifische Umwelt Relevanz erhält, in der Theorie eine Schlüsselstellung einnimmt.

⁵ vgl. Uexküll, J. v.: Theoretische Biologie. Frankfurt/M. 1973.

⁶ Elias, N.: Über die Zeit. Frankfurt/M. 1984, XLVI).

⁷ Schöffter 1986 a.a.O.; Schöffter, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweitaneignung. In: Knopf/Schöffter/Schmidt (Hg.): Produktivität des Alters. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1989, 257-325; Schöffter, O.: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (Hrsg.): Das Fremde. Opladen 1991, 11-42.

⁸ Vgl. Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984, S. 242f.

Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation. Opladen 1986 Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 242 f.).

Prozessrealität

Eine weitere Prämisse besteht in der konsequenten Berücksichtigung des Prozesscharakters menschlicher Existenzweisen. Das Verhältnis eines sich selbst erzeugenden Systems zu der durch seine Sinn Grenzen konstituierten Umwelt wird daher als dauerhaftes, aneinander anschließendes Prozessgefüge der Selektion, Grenzbildung und innerer und äußerer Differenzierung konzipiert. Soziale Wirklichkeit als Verschränkung von Prozessverläufen ist nur konzipierbar, *wenn eine Umstellung der Theorie von Eigenschaften auf Prozesse, Handlungen, Tätigkeiten oder Operationen erfolgt*. Ein wichtiger Gesichtspunkt bei Prozesstheorien stellt daher das Kriterium der „Anschlussfähigkeit“ von Prozessverläufen für andere dar, weil sich hieraus sowohl Optionen für weitere Ko-Evolution als auch insgesamt die Frage der *Entwicklungslogik einer sich selbst determinierenden Strukturbildung* formulieren lassen. An dieser Stelle hat eine radikalisierte Fassung des Konzepts des Anschlusslernens anzusetzen. Ebenso eine Theorie des Lehrens, die der Aneignungsseite die entscheidende Definitionsmacht zuschreibt.

Temporalität

Eine weitere Konsequenz liegt in einer *radikalen Historizität* jeder System-Umwelt-Relation. Mit dem Primat der Operation i.S. einer basalen Ereignisstruktur als Grundlage der Systembildung erfahren sie eine extreme Temporalisierung ihrer Konzepte, wodurch Wandel als das Selbstverständliche während Identität und Kontinuität als außergewöhnlich anspruchsvolle Formen der Selbst-Reproduktion im Wandel erkennbar werden. Hierdurch wird eine Umkehrung bisher vertrauter Deutungsansätze nahegelegt: Nicht die im Prozessgefüge ständig mitlaufenden Veränderungen werden erklärungsbedürftig, sondern Selbstkonzepte und Fremdbeschreibungen in Bezug auf Stabilität, Stagnation oder Fixierung. „Nicht-Lernen“, i.S. einer Entscheidung gegen reproduktive Umweltaneignung⁹ wird hierdurch als widerständige Leistung, als selektive Ausblendungsaktivität erkennbar. Darüber hinaus kann erklärter Widerstand gegen Bildung in dieser Fassung auch als „Lernen zweiter Ordnung“ (also Lernen, „das Zugemutete nicht zu lernen“) und somit als spezifische Aneignungsstruktur gedeutet werden. Dies ermöglicht einen Lernbegriff, der sich von professionellen Verengungen emanzipiert.

Ein weiterer Aspekt, der mit dem *Erfordernis der Anschlussfähigkeit* unterschiedlicher Operationen und Prozessgefüge zusammenhängt, bezieht sich auf Probleme der

⁹ Vgl. Schäffter 1989 a.a.O.

*Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit*¹⁰. Anschlussoperationen des *Einander-Gegenwärtig-Seins* rufen eine soziale Zwischenwelt hervor, in der unterschiedliche Systemzeiten aufeinander beziehbar werden. Das Verhältnis von Innen und Außen eines Systems im Sinne einer gegenseitigen „Vergegenwärtigung“ verlangt daher eine *Relationierung unterschiedlicher Temporalstrukturen*. Erst durch die Differenz zwischen innerem Zeiterleben und externen Zeitmustern wird aus der Positionalität der jeweiligen Systemreferenz *heraus Systemzeit* als relative Autonomie konstituiert, als *temporale Innen-Außen-Spannung* erfahrbar und über systemische Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung standardisierbar.¹¹ Die Anschlussfähigkeit von Temporalstrukturen auf unterschiedlichem „Syntheseniveau“ (Elias) ruft einen wachsenden *temporalen Integrationsbedarf* in modernen Gesellschaften hervor. Institutionalisiertes Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung auf unterschiedlichen Systemebenen kann daher als planvolle Verknüpfung divergenter Temporalstrukturen zu anschlussfähigen Interdependenzketten auf hohem Syntheseniveau konzipiert werden. Hierfür ist abermals Zeitbedarf erforderlich und wird als systemspezifische Eigenzeit, d.h. als Lernzeit im Bildungssystem ausdifferenziert. Eine mögliche Konsequenz hieraus bestünde für Erwachsenenbildung, sie weniger als bisher als Moment gesellschaftlicher Beschleunigung zu konzipieren, sondern unter den Anspruch zu stellen, temporale Entlastung im Sinne eines „psycho-sozialen Moratoriums“ zu organisieren und lernförderlich auszugestalten.

Einheit von Innen und Außen

Will man Lernprozesse als unterschiedliche Formen kognitiv strukturierender Umweltaneignung bei organismischen, psychischen und sozialen Systemen untersuchen, so muß das hierbei mitgedachte Verhältnis zwischen System und Umwelt expliziert werden. Dies wird umso nötiger, wenn man davon ausgeht, dass nicht eine Person, Gruppe, Organisation oder Kultur „lernt“, *sondern dass sich die Beziehung zwischen einem oder mehreren dieser systemischen Prozessgefüge zu ihrer jeweiligen Umwelt*, bzw. zu „Systemen in der Umwelt“ als produktiver Aneignungsprozess charakterisieren lässt. Diese Sichtweise ist ungewohnt und hat weitreichende Konsequenzen für den Theorieaufbau. Ein wichtiges *Erkenntnishindernis* ist bisher darin zu sehen, dass die komplementäre Polarität von Innen und Außen, von der jeder Umweltkontakt getragen wird und seinen Sinn erhält, von einer

¹⁰ vgl. Schäffter, O.: Die Temporalität der Erwachsenenbildung, Überlegungen zur zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1993, 443-462 (1993x)

¹¹ Elias 1984 a.a.O.

kaum vermeidbaren dualistischen Denkweise in zwei gegensätzliche Bereiche aufgespalten wird. Fasst man die Innen-Außen-Differenz jedoch als den konstruktiven Prozess eines Sinnsystems, so wird sie als Ordnungsleistung erkennbar, die als *permanente Reproduktion von Mustern der Unterscheidung*¹² auf Dauer gestellt wird. Dies lässt erkennen, dass sich in ihrem Spannungsverhältnis eine *Ordnungsleistung im Sinne ständiger Strukturierungsprozesse* ausdrückt. Die dabei aufrechterhaltene Differenz von Umwelt und System stabilisiert dabei ein Komplexitätsgefälle.

Da das systemspezifische Äußere eine Fülle ausgegrenzter Möglichkeiten bereithält (vgl. hierzu die *Kategorie des Sinns* bei Luhmann¹³ die - sofern Anschlussmöglichkeiten entstehen - aus ihrer Latenz gehoben werden können, stellt sich das Komplexitätsgefälle als ein *Verhältnis zwischen dem „Diesseits“ und „Jenseits“ einer Schwelle* dar. „Das, was als Außengrenze des Systems fungiert, filtert nicht etwa mehr aus, es lässt im Gegenteil mehr durch; das System wird, wenn es anders als die Umwelt strukturiert ist, zugleich sensibler für die Umwelt...“¹⁴

Das Lernvermögen eines Sinnsystems lässt sich somit als *Kapazität* zur Verinnerlichung von Äußerem und zur Entäußerung von Innerem fassen. „Lehren“ lässt sich in diesem Zusammenhang verstehen als oft genug vergebliche lernförderliche Einfluss-*Versuche* auf andere kognitive Systeme¹⁵ die erst durch die geschickte Inszenierung eines „freudigen Sprungs“ (Buck) oder eines „fruchtbaren Moments“ (Copei) zu einer Einfluss-*Nahme* werden. Lernorganisation hat zu ermöglichen, dass ein wechselseitiges „Entäußern des Innern und Verinnerlichen des Äußeren“¹⁶ situativ inszeniert werden kann. Auf diese Weise werden die Leistungsoperationen des „lehrenden Systems“ mit den Aneignungsoperationen des „lernenden Systems“ in eine lockere Koppelung d.h. in eine nicht deterministische Beziehung gebracht. Der „konsensuelle Bereich“, der sich hierbei als pädagogischer Schwellenbereich herausbildet, wird als ein Spannungsgefälle zwischen Innen und Außen erfahrbar und für weitere Anschlussoperationen von beiden Seiten her zugänglich. Hierdurch baut sich eine Zwischenwelt auf, die eigenständige „pädagogische Strukturen“ ausbildet, die jedoch aus den divergierenden Perspektiven der beteiligten Systeme verschieden realisiert und rezipiert

¹² Kelly, G. A. : Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn 1986.

¹³ Luhmann, N.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt/M. 1971.

¹⁴ Luhmann 1984, a.a.O. S. 265

¹⁵ (vgl. Schäffter 1986,;

¹⁶ Waldenfels, B.: Die Verschränkung von Innen und Außen im Verhalten. In: Phänomenologische Forschungen Bd.2. Freiburg, München 1976, 102-129.

werden. Die nun als soziale Wirklichkeit in die Erscheinung eingetretene pädagogische Provinz entfaltet ihr schimärisches Dasein in einem *Transformationsgefüge* von Antizipation und Suchbewegung *zwischen* den Ordnungen.

Erste Konsequenzen

Auf einer basalen Ebene der Konstitution systemspezifischer Elemente wird "Lernen" aus der traditionellen Engführung auf Bewußtseinsphänomene gelöst und statt dessen prozesstheoretisch als ein unablässig wirksamer Operationskreis systemischer Selbstkonstitution rekonstruierbar, der sich für unterschiedliche Systemreferenzen erforschen lässt. Operationen und Transformationsmuster kognitiv strukturierender Umweltaneignung lassen sich daher für organismische, psychische und soziale Systeme untersuchen. Gleichzeitig führt dies dazu, dass Lernen i.S. von produktiver und reproduktiver Umweltaneignung als *Existenzbedingung* autopoietischer Systeme angesehen werden kann, die zunächst keiner pädagogisch-normativen Einflussnahme zugänglich ist. Unter einer pädagogischen Problemstellung geht es nun nicht mehr (wie z.B. in Motivationstheorien) um die Frage, unter welchen Bedingungen "Lernen" möglich wird, sondern es gilt unter Beachtung der jeweiligen Systemreferenz zu klären, auf welche Weise und worauf bezogen ein System in spezifischen Formen "lernt", d.h. über welche Innen/Außen-Relationierungen es neue Umwelten konstruiert; durch produktive Aneignung aufrecht erhält und sich in ihnen einnistet.¹⁷ Aus der Einsicht in die Universalität und Ubiquität von Lernprozessen folgt als entscheidende Konsequenz, dass *institutionalisiertes Lernen* ein Epiphänomen darstellt, das basale Operationskreise produktiver Umweltaneignung bereits zur Voraussetzung hat und auf ihnen aufruht. "Lehren" erweist sich hierbei als Modifikation umweltaneignender Operationskreise; solche Modifikationen sind jedoch erst dann praktikabel, wenn die basalen Operationen bereits ausgebildet und durch „Externalisierung“ für Außeneinflüsse anschlussfähig geworden sind. Prozesse organisierten Lernens schließen daher an eine „übergeordnete systemische Ebene der Selbstbeschreibung“ an.¹⁸

¹⁷ (vgl. Schäffter 1989; Schäffter, O.: Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger/Manthey (Hrsg.): Lernliebe. Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim 1993, 291-321

¹⁸ (vgl. Schäffter 1986).

2. Zwei Konzeptionalisierungen von Lernen in der Theorie sozialer

Praktiken

Um das Verhältnis zwischen der Theorie sozialer Praktiken und einer ihr entsprechenden Kategorie des Lernens klären zu können, sollte man sich zunächst des kollektiven Charakters sozialer Praktiken vergewissern:

*„Eine Praktik ist... weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit auch unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten)“.*¹⁹

Als Beispiele unterscheidet Andreas Reckwitz zwischen „der Praktik des Sich-Entschuldigens, den Praktiken des bürgerlichen Familienlebens, des Tischlerns oder der Filmbetrachtung.“²⁰

Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich *zwei Konzeptionalisierungen von Lernen* im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken unterscheiden:

- **Zum ersten** setzt die Partizipation an einer sozialen Praktik Teilnahmekompetenz voraus, die allein im Zuge ihrer aktiven Mitwirkung erworben werden kann. In diesem Sinne bilden alle Formen sozialer Praktiken jeweils einen kollektiv-überindividuellen Kontext, innerhalb dessen konstitutive Lernprozesse des *Kompetenzerwerbs* und der *Kompetenzentwicklung* erforderlich werden und in ihrem Verlauf auch immer enthalten sind. In dieser Konzeptionalisierung, die sich an Prozessen der Individuation, Personalisation, Sozialisation oder Enkulturation illustrieren lässt, bleibt die *pädagogische Dimension* latent. Sie soll daher zur besseren Abgrenzung als „pädagogikneutrale“ Form sozialer Praktiken bezeichnet werden.
- **Zum zweiten** kann „Lernen“ selbst in einer spezifischen Form sozialkultureller Praktik in lebensweltlichen Zusammenhängen in ihrer als „pädagogisch“ ausgewiesenen Relevanz einerseits alltagsweltlich kontextualisiert werden, andererseits aber auch als explizit pädagogische Praktik funktional ausdifferenziert werden.

¹⁹ Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist 2006 S. 38

²⁰ Reckwitz a.a.O. S.37

- **Zum dritten** erfordert auch die produktive Mitwirkung an funktional didaktisierten „Praktiken des Lehrens und Lernens“ auf ihrer Subjektseite den Erwerb und die Weiterentwicklung spezifischer *pädagogisch-didaktischer Kompetenzen* im Sinne einer Partizipationsvoraussetzung. Dies gilt sowohl für pädagogische Professionalität, als auch für Entwicklung und Erwerb spezifischer Teilnahmekompetenzen. Bei ausgewählten Lernarrangements (z.B. des Fachunterrichts, des Erfahrungslernens, der Textinterpretation oder des politischen Diskurses) sind derartige Kompetenzen als institutionelle Voraussetzung konstitutiv. Diese Partizipationsbedingungen für die funktionale Inklusion in gesellschaftlich institutionalisierte Lehr/Lernkontexte werden erst im Zuge praktischen Mithandelns erworben und im Verlauf von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen ständig weiterentwickelt. In der schulischen Unterrichtsdidaktik wird diese Dimension als „hidden Curriculum“ bezeichnet, da über schulische Enkulturation und Sozialisation beiläufig auch gesellschaftliche Erziehungsziele verfolgt werden, die latent bleiben, weil sie sich nicht allein aus ihrer Funktionalität für Lernen, sondern als zu vermittelnde gesellschaftliche „Sekundärtugenden“²¹ begründen lassen. Für die Erwachsenenbildung generell geht es jenseits exkludierter Problemgruppen um Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung für all jene *Formen lebenslangen Lernens*, mit denen man in seiner bisherigen Lernbiographie noch nicht in Berührung gekommen war, die nun aber als Optionen verfügbar gemacht werden.

Die drei Dimensionen einer gesellschaftlichen Institutionalisierung pädagogischer Kontexte gilt es im Folgenden genauer zu betrachten.

(1) „Pädagogikneutrale“ soziale Praktiken als Kontexte für die in ihnen konstitutiv enthaltenen Lernprozesse.

„Lernen“ erhält in der ersten Dimension einen implizit mitlaufenden, die einzelnen individuellen „Aktanten“ einer Praktik übergreifenden Charakter:

- a) Neuartige soziale Praktiken werden im gemeinsamen Handeln kollektiv konstituiert und bilden dabei den *lernhaltigen*²² Kontext einer „*konstitutiven Kompetenzentwicklung*“

²¹ In der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung gilt dies explizit für sog. „Motivierungsmaßnahmen zum Kompetenzerhalt“ und zur Sicherung von „Employability“ bei Langzeitarbeitslosen

²² *Lernhaltig* sind soziale Praktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihrer Ziele und Zwecke Lernprozesse konstitutiv benötigen und systematisch hervorrufen.

- b) Bestehende und bereits gesellschaftlich gefestigte Praktiken werden über Partizipation gemeinsam erworben und bilden hierbei für die daran beteiligten Aktanten alltagsweltliche Kontexte des *Kompetenzerwerbs*. Aus pädagogischer Sicht stellt sich hier allerdings Frage, ob ein Praxiskontext des Kompetenzerwerbs hinreichend *lernförderlich* gestaltet ist. Man wird somit im Rahmen von Kompetenzentwicklung auf eine Dimension alltagsdidaktischer Institutionalisierung aufmerksam, die einer funktionalen Didaktisierung von pädagogischen Kontexten zwar noch vorgeordnet ist, aber als lernförderlicher Support zunehmend der pädagogischen Professionalität zugerechnet wird.
- c) Bestehende Praktiken werden im gemeinsamen Handeln produktiv weiterentwickelt und bilden hierbei den *lernhaltigen* Kontext für „*prozessuale Kompetenzentwicklung*“. Im Verlauf gesellschaftlicher Veränderungsprozesse kann man sich nicht mehr allein auf Kompetenzerwerb im Sinne einer sozialisierenden Einübung in gefestigte Praktiken beschränken. Kompetenzerwerb ist notwendigerweise verbunden mit der Weiterentwicklung der jeweiligen Praktiken und damit mit einer reflexiven Veränderung der Partizipationsmuster und der Persönlichkeitsstruktur von Aktanten einer sozialen Praktik.

Die Kategorien des *Kompetenzerwerbs* und der *Kompetenzentwicklung* beziehen sich daher auf implizite Lernprozesse als jeweils integralen Bestandteil einer sozialen Praktik. Kompetenz berührt dabei individuelles Lernen primär in seiner Bedeutung für das Entstehen und die Fortentwicklung sozialer Praktiken in Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung²³ Subjekte werden hier nicht handlungstheoretisch als autonome Subjekte konzipiert, sondern als „Aktanten“²⁴ in ihrer Bedeutung als „Träger sozialer Praktiken“. Hierdurch gerät ihr Lernen zum strukturellen Bestandteil sozialer Praktiken jenseits individueller Verfügbarkeit und wird andererseits aufgrund seiner Latenz nur implizit

Lernförderlich sind dagegen solche soziale Praktiken, die beim alltäglichen Verfolgen ihrer Zwecke mitlaufend Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens, zum kommunikativen Handeln oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder in ihnen derartige Möglichkeiten ausgestalten lassen. Nur so lässt sich im Rahmen sozialer Praktiken „beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, und sich die hierfür geeigneten Lernmöglichkeiten zu schaffen..

²³ Die seit langem ausstehende theoretische Grundlegung des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Weiterbildung kann daher im institutionstheoretischen Rahmen einer „Lerntheorie sozialer Praktiken“ erfolgen. Dabei wird sie auch den erforderlichen Anschluss an die linguistische Tradition und das Konzept der Performanz finden können.

²⁴ Zur gesellschaftlichen Institutionalisierung der Subjektseite sozialer Praktiken vgl.: Meyer, John W./Jepperson, Ronald L.: Die „Akteure“ der modernen Gesellschaft. Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentschaft. In: Meyer, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main 2005, S. 47-84

erfahrbar. Lernen erhält hier den Charakter eines impliziten kollektiven Prozesses, der in das kulturelle Schema der jeweils institutionalisierten „sozialen Gepflogenheit“ eingebettet ist und in aller Sensibilität beiläufig mit vollzogen wird.

(2) Lehr/Lern-Kontext als Spezialfall sozialer Praktiken

Jenseits „alltagsgebundenen Lernens“²⁵ als integraler Aspekt des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung im Kontext sozialer Praktiken lässt sich „Lernen“ (im Sinne von „produktiver, bedeutungsbildender Umweltaneignung“) auch als institutionalisierte soziale Gepflogenheit und damit für sich selbst bereits als eine gesellschaftlich ausdifferenzierte²⁶ pädagogische Praktik konzipieren. In einer kulturtheoretischen Forschungsperspektive werden dabei bestimmte Formen des Lernens im Sinne kollektiv (überindividuell) verfestigter Routinen von Verhaltensweisen und Gepflogenheiten empirisch beobachtbar und beschreibbar. Nur auf dieser Ebene lassen sich gesellschaftliche Prozesse institutioneller Strukturbildung von Erwachsenenlernen verorten.

„Sozialkulturelle Praktiken (des Lernens O.S.) machen zunächst eine Agglomeration heterogener Aktivitäten und Aktivitätenbündel aus; sie lassen sich in einem ersten Zugriff danach unterscheiden, welche Konstellationen von Subjekten und Objekten sie strukturieren. In diesem Sinne können (bei Lernpraktiken O.S.) *intersubjektive*, *interobjektive*, und *selbstreferentielle* Praktiken differenziert werden...“²⁷

Hier wird eine sozialkulturelle Theorie institutionalisierten Lernens anzuschließen haben.

„Lernen“ als ein Spezialfall kultureller Praktiken lässt sich so als ein überindividuelles, (kollektives) Phänomen fassen, das sich einem auf Universalität gerichteten nomothetischen Wissenschaftsverständnis verschließt. „Lernen“ erscheint stattdessen historisch und kontextuell kontingent. (d.h. prinzipiell immer auch anders denkbar)²⁸

In diesem theoretischen Zugang ist „Lernen“ als eine spezifische kulturelle Praktik zu verstehen. Im Sinne einer historisch und kontextuell konstituierten, zeitlich übergreifenden und kollektiv verfestigten (institutionalisierte) „Handlungsgepflogenheit“ eröffnet sie Möglichkeiten, wie auf Irritation und desorientierenden Strukturwandel nicht normativ, sondern in reflexiver Selbstveränderung reagiert werden kann.

²⁵ vgl. Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Grundlegung zu einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001

²⁶ dies kann segmentär räumlich/temporär oder funktional kontextspezifisch der Fall sein

²⁷ Reckwitz a.a.O.

²⁸ vgl. ausführlich Schäffter, Ortfried: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenentheoretischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Heidrun Herzberg (Hrsg.): Perspektiven lebenslangen Lernens. Frankfurt/M./Berlin/Bern 2007 (im Druck)

In einer kulturtheoretischen Forschungsperspektive bedarf Lernen als pädagogische Kategorie daher einer historisch und kontextuell ausdeutenden Bestimmung. Dies wird im Rahmen des Konstrukts pädagogischer Institutionalformen möglich.

(3) Pädagogische Handlungskompetenz

Geht man von einem kontextuell und historisch bestimmungsbedürftigen Verständnis gesellschaftlich institutionalisierter „Praktiken des Lehrens und Lernens“ aus, so bekommt es erziehungswissenschaftliche Forschung mit einem reflexiven Gegenstandsbereich zu tun, der schon immer struktureller Veränderung unterworfen war und auch gegenwärtig unter dem Aspekt sozialen Wandels betrachtet werden muss. Alle Bemühungen, das Lernen von Erwachsenen unter einer individualpsychologischen Sicht gesetzmäßig zu objektivieren scheitern daher an seiner Situiertheit und damit an seiner Deutungsabhängigkeit. Dies gilt nicht nur für den wissenschaftlichen Beobachter, sondern im besonderen Maße für die jeweils beteiligten Akteure. Partizipation an gesellschaftlich institutionalisierten Praktiken des Lehrens und Lernens setzt daher Mehreres voraus:

- Zum einen verlangt es, dass sich die spezifische pädagogische Praktik hinreichend erwartungsfest konturiert und gegenüber anderen Varianten lebenslangen Lernens ausdifferenziert hat, damit in ihr Positionen und rollenförmige Verhaltenserwartungen an die „Akteure“ adressiert werden können. Hinsichtlich dieser Dimension lässt sich sagen, dass die meist lebensweltlich verankerte mikro-soziale Institutionalisierung pädagogischer Praktiken einhergeht mit dem Herausbilden und der Anerkennung eines Kompetenzprofils, das innerhalb eines Sinnkontexts als handlungsleitend aufgefasst wird. Inwieweit es expliziert oder formalisiert wird, hängt von der jeweiligen Form pädagogischer Professionalitätswicklung und der je besonderen Lernkultur ab.
- Zum zweiten stellt sich neben dem beschriebenen Erfordernis einer konstitutiven Institutionalisierung pädagogischer Praktiken die Frage ihrer Unterscheidbarkeit. Erst wenn wahrnehmbar und intersubjektiv kommunizierbar ist, dass man sich in einem spezifischen Sinnkontext des Lehrens und Lernens bewegt und sich in ihm aufeinander abzustimmen hat, kann sich ein gemeinsames Orientierungssystem des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns im Zuge eines gemeinsamen Tätigseins emergent herausbilden.
- Erst im Rahmen eines gesellschaftlichen Netzwerks differenter Lernkontexte und ihrer jeweiligen Praktiken wird erkennbar, dass es sich bei der Dimension pädagogischer Handlungskompetenz nicht mehr um ein latent gehaltenes Orientierungssystem handelt, das wie in der Schule gesellschaftliche „Erziehungsfunktionen“ zu erfüllen hat. Stattdessen geht

es um die Fähigkeit zum Kontextwechsel zwischen sehr unterschiedlichen Institutionenformen lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter. Pädagogische Dienstleistung auf dieser funktional didaktisierten Ebene des Kompetenzerwerbs, aber auch der Kompetenzentwicklung bezieht sich daher auf *Weiterbildungsberatung* und auf Konzepte der *Lernberatung*.

Zusammenfassend lässt sich im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken des Lernens zwischen folgenden Dimensionen einer **pädagogischen Dienstleistung** im Sinne einer lernförderlichen Supportstruktur unterscheiden

1. Förderung von Prozessen der *Kompetenzentwicklung* in Alltagssituationen durch eine Restrukturierung sozialer Praktiken in Hinblick auf ihre Lernhaltigkeit und ihre lernförderliche Gestaltung und reflexive Begleitung.
2. Ausdifferenzierung von *funktional didaktisierten Kontexten* als eine je spezifische Praktik des Lehrens und Lernens, sowie ihre Explizierung als pädagogisches Regelsystem im Zuge einer institutionellen Professionsentwicklung.
3. Förderung kontextspezifischer pädagogischer Kompetenzen im Rahmen von *lernkultureller Sozialisation* bei den Aktanten der pädagogischen Praktiken, („Lehrende“ und „Lernende“) die für eine Institutionenform von konstitutiver Bedeutung sind. Hierzu werden Konzepte der Lernberatung entwickelt.

Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten

Ebene	Lernprozess	Pädagogische Dienstleistung
1. „pädagogisch-neutrale“ soziale Praktik	Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung als Sozialpraktik, Enkulturation und Personalisation	Förderung <u>lernhaltiger</u> und <u>lernförderlicher</u> Struktur einer sozialen Praktik
2. „funktional-didaktisierter“ Kontext als spezifische Sonderform pädagogischer Praktik	Funktionales Zusammenspiel von drei Dimensionen (1) Lehrtätigkeit (2) Aneignungshandeln (3) Sozialräumliches Setting	<u>Kontextsteuerung</u> : Soziale Praktik in „Feld des Lehrens und Lernens“
3. Kompetenz zur Partizipation an der spezifisch pädagogische Praktik einer Institutionenform	Differenzierungsfähigkeit: - Konstitution eines Feldes - Unterscheidungsfähigkeit - Kontextwahl und Kontextwechsel	- WB-Beratung - Lern-Beratung Institutionenform: - Entwicklung von bedeutungsbildende Kontextmarkierungen

3. Lernen als funktional didaktisierte soziale Praktik

Lernen wird nun nicht mehr handlungstheoretisch der Intentionalität eines individuellen Akteurs im Rahmen einer interpersonalen Interaktion zugeschrieben, sondern als kontextgebundenes, systemisches Zusammenspiel zwischen drei Dimensionen pädagogischer Praktik konzipiert:

- 1. Dimension: Individuelle Lehrtätigkeit
- 2. Dimension: Individuelles Aneignungshandeln
- 3. Dimension: Sozialräumliches Setting.

Die drei Dimensionen institutionalisierter pädagogischen Praktiken konstituieren in ihrem sich wechselseitig konstituierenden Zusammenspiel einen „Möglichkeitsraum“ („enabling structure“), dessen Steuerung auf einer systemisch-organisationalen Ebene zu verorten und nicht einer voluntaristischen Einflussnahme zugänglich ist.

Hier ist die theoretische Anschlußstelle an eine Institutionaltheorie der Weiterbildung zu verorten. Institutionstheoretisch lässt sich dies als ein soziales „Feld des Lehrens und Lernens“ und damit als eine lebensweltliche „Vorstrukturierung“ fassen, auf die Organisation von Weiterbildung zurückgreifen kann, um sie im Sinne einer konstitutiven „enabling structure“ für institutionalisierte Lernarrangements nutzen zu können.

3.1 Merkmale für soziale Praktiken des Lehrens und Lernens

- „*Konstitutiv*“ meint, dass hier eine Ebene der Institutionalisierung von erwachsenenpädagogischer Organisation Beachtung findet, in der es um die „Bedingung ihrer Möglichkeit“ geht, also um ihre historischen, sozialen und gegenstandsbezogenen Voraussetzungen. Konstitutiv wirkt hierbei auch die strukturelle Differenz funktional didaktisierter Lernkontexte zu Kontexten „alltagsgebundenen („informellen“) Lernens“²⁹.
- die *lebensweltliche Fundierung* gesellschaftlicher Institutionalisierungen kommt in dem Rückgriff auf vor-institutionelle „Vorstrukturierungen“ in Form von historisch und sozial je vorfindlichen alltäglichen Lehr/Lernpraktiken zum Ausdruck. Eine innovative Ausgestaltung und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens ist auf diesen praktischen Rückbezug im

²⁹ Vgl. Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001, Kap. 6: „Der Strukturbruch zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen“:

Sinne eines methodischen „Embeddedness“ in die je vorhandenen „alltagsdidaktischen Lernkulturen“³⁰ in hohem Maße strukturell angewiesen.

- *soziale Milieus* als sozialstrukturelle Voraussetzungen der Institutionalisierung beziehen sich nicht nur auf die konstitutiven Deutungsmuster von Lernen und Bildung bei den Adressaten und Teilnehmergruppen³¹, sondern auf die milieugebundenen Bildungskonzepte, die dem institutionellen Selbstverständnis der pädagogischen Organisationsmitglieder und dem ihrer gesellschaftlichen Unterstützerguppen³² (stakeholder) als je besonderer Selbstverständlichkeitsstruktur zugrunde liegen.

- *Die Sozialität institutionalisierter Praktiken* bezieht sich auf die bereits dargestellte systemtheoretische Sicht, der zufolge „Lehren“ keine individuelle Tätigkeit allein, sondern eine *relationale Kategorie* ist, die sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, der Aneignungstätigkeit der Lernenden und den sozial-ökologischen Bedingungen des Lernarrangements als systemische Konfiguration ausarbeiten lässt. Unter diesem Aspekt stellt Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in funktional didaktisierten Kontexten die konstitutive Ausdifferenzierung eines spezifischen „Kräftefeldes“ dar, in dem sich Lehrtätigkeit und Lernhandeln in Prozessen sinngesteuerter Strukturbildung verschränken. Damit wird zum einen das theoretisch noch weitgehend ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen angesprochen. Zum anderen hängt es von den jeweiligen institutionellen Bedingungen der Systembildung ab, auf welche Weise Lehren und Lernen in historisch und kontextuell spezifischen pädagogischen Praktiken aufeinander beziehbar werden. Hier gilt es, differente Strukturmodelle (vgl. genauer unten) zu unterscheiden. Eine systemisch gedeutete „Lehrfunktion“ in funktional didaktisierten Kontexten lässt sich dabei schematisch durch ein dynamisches Ineinandergreifen der oben genannten Handlungsdimensionen im Rahmen eines sie umgreifenden konzeptionellen Bedeutungshorizonts einer „Kontextsteuerung“ veranschaulichen:

³⁰ vgl. Schäffter, Ortfried: Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuisl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler 1999, S. 89-102

³¹ vgl. Barz/Tippelt Barz, Heiner / Tippelt, Rudolf: Lebenswelten, Lebenslagen, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen 1994, S. 123-146; sowie Barz, Heiner / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004; sowie Flaig, Berthold Bodo / Meyer, Thomas / Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993

³² vgl. Schäffter, Ortfried: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung in Funktionssystemen. In: A. Biesecker/ K. Grenzdörffer (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden- auf dem Wege zu einer erweiterten Stakeholder-Ökonomie. Pfaffenweiler 1998.

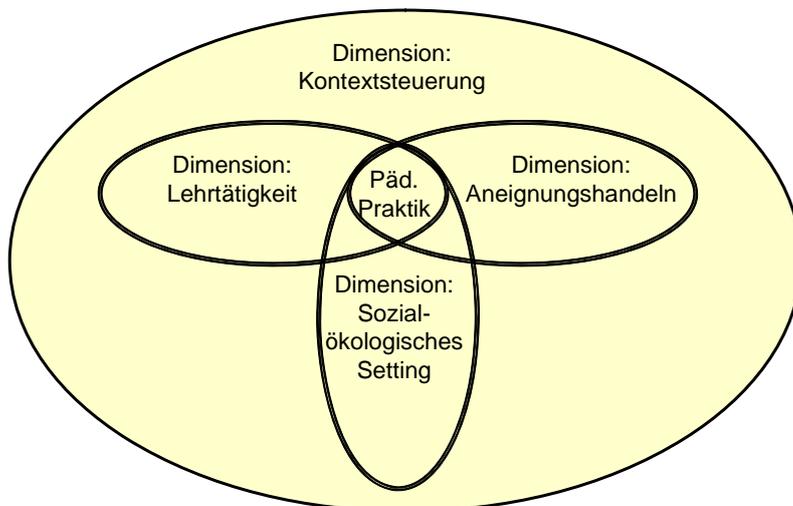


Schaubild: „Lehre“ als systemische Funktion einer pädagogischer Praktik

3.2 „Lehre“ als kontextspezifische pädagogische Funktion in didaktischen Settings

Lehren ist keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein vorraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrtätigkeit, der Aneignungstätigkeit und den sozial-ökologischen Bedingungen der Lernorganisation als systemische Konstellation ausarbeiten lässt. Unter diesem Aspekt lässt sich die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in didaktisierten Kontexten als Ausdifferenzierung eines spezifischen „Kräftefelds“ beschreiben, in dem sich Lehrtätigkeit und Lernhandeln strukturell verschränken. Damit wird zum einen das oben angesprochene ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen berührt. Zum anderen hängt es von der Art der Systembildung ab, auf welche Weise Lehren und Lernen jeweils aufeinander bezogen werden. Hier lassen sich differente Strukturmodelle unterscheiden. So wird ein erwachsenenpädagogisch strukturiertes „Feld des Lehrens und Lernens“ dramatisch missdeutet, wenn man es nach dem klassischen „Erzieher/Zögling-Verhältnis“ gestaltet oder theoretisch rekonstruiert. Stattdessen wird es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen erforderlich, „Lehre“ nicht auf personale Lehrtätigkeit innerhalb einer dyadischen Beziehungsstruktur zu reduzieren. „Lehre“ lässt sich in der Erwachsenenbildung weit angemessener als übergreifende pädagogische Funktion innerhalb eines systemischen Bedeutungszusammenhangs verstehen, an dem sich jeder der einzelnen Akteure (einschließlich der Organisatoren und Planer) in unterschiedlicher Weise und phasenweise in wechselnden Rollen beteiligt. Eine solche Sichtweise wird zum einen den

tatsächlichen Prozessen in der Bildungspraxis gerecht, wo in der Regel genausoviel von den Erfahrungen und dem Wissen der anderen „Teilnehmer/innen“ bzw. der sozialen Gruppe gelernt wird wie von der formellen Lehrperson. Zum anderen schützt die Differenzierung zwischen personalem Lehrhandeln und systemischer Lehrfunktion aber auch davor, den Erwachsenen inadäquate Lerner-Rollen zuzuschreiben und sie so entgegen besserer Absicht zu infantilisieren. Ein systemisches Konzept von „Lehre“ hingegen entspricht weitgehend der ganzheitlichen Bedeutung der Metapher von „in die Lehre gehen“, bei der prinzipiell unbestimmt bleiben kann, wer was von wem zu lernen vermag.

(1) „Lehre“ als personengebundene Lehrtätigkeit

„Lehren“ fungiert hier im Sinne einer sozialen Rolle (institutionalisierte Verhaltenserwartungen), die auf individuelle Akteure bezogen ist, wobei offen bleibt, welcher der Beteiligten jeweils eine entsprechende Rolle übernimmt. Die Funktion „Lehren“ als Bestandteil eines Interaktionssystems³³ bezieht sich auf das intentionale Handeln einer (formellen oder informellen) Lehrperson, die damit die Verantwortung für den Verlauf des Lernprozesses und für sein Gelingen übernimmt. Konkret verlangt dies die Wahl eines geeigneten Musters von Lehrtätigkeit wie Anregen, Erklären, Präsentieren, Vormachen, Trainieren, Vermitteln, Beraten, Ermutigen, Begleiten (vgl. z.B. Aebli 1978). Neben Sach-Kompetenz erfordert dies die Fähigkeit, aus der Perspektive des (bereits) Wissenden stellvertretend die Perspektive von (noch) Nicht-Wissenden zu übernehmen. In dieser Perspektivenübernahme werden Möglichkeiten der Rezeption, der Verarbeitung, der Bedeutung und der Verwendung des zu Lernenden antizipiert und im Lehrhandeln so weit wie möglich berücksichtigt. Folgenreich in Lernprozessen mit Erwachsenen erweist sich dabei ein weiter Deutungsspielraum auf der Seite der Lernenden, der aufgrund ihres lernbiographischen Hintergrunds und ihres subjektiven Erfahrungswissens kaum einschätzbar ist. Das führt dazu, dass auch bei äußerlich „gleich“ erscheinender Thematik sehr Unterschiedliches gelernt werden kann, ohne dass sich (im Gegensatz zu Schule und Ausbildung) die Marge des noch zulässigen Deutungsspielraums normativ festlegen ließe. Die von einer lehrenden Person eingenommen Perspektive auf die Lernenden unterstellt daher in ihrer didaktischen Strukturierung notwendigerweise eine fiktiven Person, die sich im Anschluss an literaturwissenschaftlicher Rezeptionsästhetik (Warning 1988) und den so genannten „implizierten Leser“ (Iser 1979) als „impliziter Teilnehmer“ bezeichnen ließe (Kade 1997:51). Lehrtätigkeit gerade in der kaum durchschaubaren Komplexität lebenslangen Lernens folgt

³³ Vgl. Kieserling, Andre: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main 1999

daher „erfolgreichen Unterstellungen“ einer „Normalform“ konventioneller Lerner-Reaktionen, ohne dass diese Reaktionsmuster durch Erziehungsmaßnahmen, berufliche oder fachliche Sozialisation durchgesetzt werden können, so wie dies zu erfolgreichen Lernkarrieren in Schule, Berufsausbildung oder Hochschulstudium gehört. Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung muss daher auf den klassischen Erziehungsaspekt verzichten. Sie stellt so etwas wie eine „Suchbewegung“ (Tietgens) dar, die zwar von ihrer Seite her didaktische Strukturierungen anbietet, die aber nur dann eine Lehrfunktion übernehmen kann, wenn ihre Deutungsangebote auch von der Aneignungsseite her als „Lernanlass“ erkennbar und aktiv aufgegriffen werden. Lehrtätigkeit in der Bildungsarbeit mit lebenserfahrenen Menschen lässt sich daher als Deutungshilfe verstehen, die sich an einen erfolgreich unterstellten „impliziten Teilnehmenden“ wendet. Solange Lehrenden und Lernende aus ähnlichen Lebenslagen, übereinstimmenden subkulturellen Milieus oder sich überschneidenden Generationsverhältnissen kommen, ist eine wechselseitige „Passung“ der Suchbewegung über konventionalisiertes Vorverständnis, „Sprachspiele“ (sensu Wittgenstein) oder sozial präformierte Aneignungsmuster gewährleistet und somit als eine wichtige Voraussetzung für „Lehrkompetenz“ gegeben. Dies mag ein Grund sein, weshalb in der Erwachsenenbildung eine gewisse Milieunähe gesucht wird und der Generationsabstand zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Variable für die Gestaltung von Bildungskonzepten darstellt. Dies gilt insbesondere da, wo erheblich Jüngere das Lernen von Menschen ihrer Eltern- oder Großelterngeneration didaktisch zu unterstützen haben, ohne dass hieraus eine „Sorgeverhältnis“ (Zinnecker 1997; Schäffter 1998) abgeleitet wird. Sobald allerdings neuartige bzw. ungewohnte Lernmethoden, Erfahrungsdimensionen und Inhaltsstrukturen ins Spiel kommen, werden konventionelle Vorstrukturierungen brüchig, als problematisch erfahren und damit reflexionsbedürftig. Dies jedoch kennzeichnet eine Vielzahl von Lernkontexten der Erwachsenenbildung und dies immer dann, wenn man sich nicht auf „Bestätigungslernen“ beschränken will. Lehrtätigkeit meint dann immer auch, Irritation im Sinne von Anregung, Verblüffung, aber auch Widerständigkeit und Ärger zu erzeugen und sie methodisch als Lernanlass zu nutzen. Lehrtätigkeit kann in diesem Verständnis auch die Ebene wechseln und eben die implizierten Deutungsmuster thematisieren, damit die Beteiligten über sie bewusst verfügen können und sie ggf. erweitern oder verändern.

(2) „Lehre“ als Rezeptionsleistung und Aneignungskompetenz

Lehre bedeutet nicht nur „Lernen machen“ (Willmann 1923: 415) durch den Lehrenden, sondern auch „Lehren machen“ durch die Teilnehmer. In diesem Verständnis lässt sich

„Lehre“ als Attributionsprozess, d.h. als deutende Zuschreibung einer Lehrfunktion an Andere durch die Teilnehmer konzipieren. Diese noch unvertraute Sichtweise nimmt die aktive Konstruktionsleistung auf der Aneignungsseite von Bildung in den Blick. Die Attribution einer Lehrfunktion braucht sich nicht nur auf formelle Rollenträger („Lehrende“) zu beziehen, sondern kann sich auch auf andere Teilnehmer, die soziale Gruppe, ein Medium wie erzählende Sprache, Buch oder audio-visuelle Medien, (in der Erlebnispädagogik z.B. „Natur“ oder Stadtlandschaft) oder den sozialen Kontext („Kultur“) richten. Zuschreibungen von Lehrfunktionen können sich verändern und ihre Richtung wechseln. Sie erfolgen in der Regel konventionell gesteuert durch bisherige Lebenserfahrung bzw. erscheinen aus dem jeweiligen Lernkontext heraus als selbstverständlich gegeben. In der Erwachsenenbildung erweisen sie sich solange als unproblematisch, wie sie mit der pädagogischen Intentionalität und der Funktionalstruktur des didaktischen Settings anschlussfähig sind. Mit der wachsenden Komplexität unterschiedlicher Lernerfahrungen und divergenten Erwartungen an didaktische Settings ist jedoch mit einem sich ausweitenden Spielraum wechselseitiger Abweichungen zu rechnen. Besonders wichtig ist dieser ungesicherte Zuschreibungsprozess immer dort z.B. in gesellschaftlichen Lernarrangements offener Lernarrangements, wo es keine formalisierte Rolle eines explizit „Lehrenden“ gibt, bzw. wo dies als inadäquat erlebt wird (z.B. Vorbild, Informant, Vermittler, Animator, Mitspieler). Die Treffsicherheit bei der Zuschreibung von Lehrfunktion erscheint in der Praxis von Erwachsenenbildung auch gerade deshalb zunehmend gefährdet, weil man kaum noch von einer verbindlichen „Normalform“ ausgehen kann, sie aber häufig fälschlicherweise unterstellt. Zuschreibungen in Bezug auf Lehrfunktionen können daher auch zum Thema auf einer Meta-Ebene der Weiterbildungsberatung und der lebensbegleitenden Lernberatung gemacht werden. Ziel ist dabei, ein genaueres Wissen (know how) der Lerninteressenten um die Unterschiedlichkeit pädagogischer Arrangements zu generieren. Dies ließe sich als „didaktische Kompetenz“ auf Seiten der Teilnehmenden bezeichnen. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, Bildungsangebote vor dem Hintergrund eigener Lernbedürfnisse beurteilen, auswählen und eine dem didaktischen Setting gemäße Teilnehmerrolle übernehmen zu können. Hierdurch wird eine Meta-Ebene des Lernens im Lebenslauf erkennbar: der Erwerb bisher unbekannter Teilnahmekompetenzen, der Unterscheidungsfähigkeit (Kontextwissen) zwischen wechselnden Lerngelegenheiten und die Fähigkeit zum Kontextwechsel (Relationsbewusstsein) zwischen differenten „Lernkulturen“ je nach Lebenslage und Lernanlass. Im Infra-Strukturmodell des Lernens im Alter (Dräger u.a. 1994; 1995) werden solche

Kompetenzen als Voraussetzung unterstellt bzw. müssen Möglichkeiten zu ihrem Erwerb mitberücksichtigen.

(3) Lernraum: „Lehre“ als organisationaler Sozialraum

Pädagogische Intentionalität bzw. lernförderlicher Strukturierungen im Alltag kommen über die (bewusste oder implizite) Ausgestaltung von zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Rahmenbedingungen auch medial zum Ausdruck. Diese sozial-ökologischen Strukturierungen sind als ein „basales Lehrprogramm“ aufzufassen und niemals zufällig, sondern „programmatisch“ zu deuten. „Lehre als pädagogische Funktion“ erhält hier eine mediale Dimension im Sinne einer „technologischen Verhaltenssteuerung“ (Diedrich 1982) bei der es um „Vergegenständlichungen“ (Artefakte) pädagogischer Intentionen geht. Es handelt sich um sozial-ökologische Umstände, die Verhaltensspielräume limitieren, in ihnen erwünschte Handlungen begünstigen und unerwünschten entgegenstehen. „Bis zu welchem Perfektionsgrad sich Verhaltensabläufe durch bauliche Maßnahmen steuern lassen, erfährt man, wenn man durch die verschiedenen „Stationen“ des zur Schule gehörigen (oder öffentlichen) Hallenbades das Schwimmbecken erreicht.“ (Diedrich 1982:61) Ähnliches lässt sich über Ausstellungen, Konferenzen oder Tagesstätten sagen. Es geht somit um Faktoren wie sie mit Begriffen wie „behavior setting“, „hidden curriculum“, funktionales Lernen, formale Bildung, implizites Lernen oder unbeabsichtigten Nebenwirkungen angesprochen werden.

(4) Konzeptioneller Rahmen: „Lehre“ als Kontextsteuerung

Die konzeptionelle Verknüpfung der drei Dimensionen zu einem sinnvollen, d.h. lernförderlichen Profil stellt die „didaktische Herausforderung“ institutionalisierten Lernens dar. Der entscheidende Punkt einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens liegt nun in der Einsicht, dass „Lehren“ nicht hinreichend interaktiv über soziale Positionen beschreibbar ist, sondern sich nur als Gesamtfunktion didaktisierter Kontexte bestimmen lässt. Was ist nun in diesem Zusammenhang unter Kontext zu verstehen? Gemeint ist mit diesem Begriff eine sinnkonstituierende „Rahmung“ (Goffman 1980), die Lehrtätigkeit, Aneignungsaktivitäten und sozial-ökologisches „Lern-Environment“ zu einem konzeptionellen pädagogischen Sinnzusammenhang verknüpft. Teilaktivitäten wie ein spezifisches Lehrverhalten, ein bestimmtes Reaktionsmuster der Lernenden oder ein besonderes organisatorisches oder räumliches behavior setting als mediales Lern-Environment bieten noch keine hinreichende Erklärung für das, was jeweils unter

institutionalisierter Erwachsenenbildung verstanden werden soll. Erst aus ihrem pädagogisch-konzeptionellen Zusammenhang erhalten sie didaktische Struktur (Schäffter 1994). Hier ist das dynamische Feld, in dem sich das Verhältnis zwischen „Lehren und Lernen“ regelt.

Das funktionale Herausbilden pädagogischer „Felder des Lehrens und Lernens“ im Erwachsenenalter bietet die konstitutiven Voraussetzungen für die gesellschaftliche Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Von gelungener gesellschaftlicher Institutionalisierung lässt sich allerdings nur dann sprechen, wenn die pädagogischen Praktiken eine strukturelle Einbettung (*embeddedness*) in gefestigte soziale Kontexte auch auf einer organisationalen Ebene erfahren. Hier verbindet sich Didaktik mit einer Theorie pädagogischer Organisation, aber auch mit einer „Theorie organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung“ in der Weiterbildung.³⁴ Pädagogische Organisation stellt Kontexte des Lehrens und Lernens als einen permanenten Konstitutionsprozess der Institutionalisierung auf Dauer. Hierdurch werden lebensweltfundierte Ausgangsbedingungen für gesellschaftliche Institutionalformen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung dauerhaft vorgehalten.

Die Bedeutung einer gesellschaftlichen *Institutionalform* erhalten Kontexte des Lehrens und Lernens aber erst in den Formen ihrer organisationalen Anlehnung an einrichtungs-übergreifende gesellschaftliche Funktionssysteme. (Ebene makro-sozialer Institutionalisierung) Erst hierdurch verfügen sie über Legitimation und öffentlichen Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen.³⁵ Erst durch eine derartige („professionelle“) Verknüpfung der mikro-sozialen mit der makro-sozialen Ebene der Institutionalisierung in Verbindung mit deren Profilierung über eine pädagogische Dienstleistung für andere gesellschaftliche „Systeme in der Umwelt“ wird eine Nachhaltigkeit der pädagogischen Strukturbildung gewährleistet. Erst das lässt sich als gesellschaftliche „Institutionalform“ der Erwachsenenbildung fassen.

- *Historizität und Kontextabhängigkeit*: Das Verhältnis von Lehren und Lernen erweist sich somit als historisch kontingente, gesellschaftlich gefestigte soziale Praktik³⁶ und damit als in hohem Maße kontextabhängig. Die gegenwärtige Reflexion auf

³⁴ Vgl. Schicke, Hildegard: Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung als organisierter change of practice. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt QUEM (Hrsg.): Lernkulturwandel Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung, Heft 100 der Reihe QUEM-report, Berlin 2007, S. 197 – 253

³⁵ vgl. hierzu Anthony Giddens: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/am Main/New York 1988

³⁶ vgl. dazu die kulturtheoretischen Begründungen und ausführlichen Literaturverweise in: Schäffter, Ortfried: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenentheoretischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Heidrun Herzberg (Hrsg.): Perspektiven lebenslangen Lernens. Frankfurt/M./Berlin/Bern 2007 (im Druck)

pädagogische Praktiken hat sich daher an den „didaktischen Konsequenzen eines historisch-gesellschaftlichen Strukturwandels“³⁷ in der Transformationsgesellschaft zu orientieren, die in Formen einer (1) *konstituierenden Institutionalisierung*, einer institutionellen Struktur, (2) *Gestaltbildung in* einer Institutionalform, (3) *De-Institutionalisierung* obsolet gewordener Varianten und nicht zuletzt (4) durch Prozesse einer *Re-Institutionalisierung* durch Gestaltwandel zum Ausdruck gelangen.³⁸

³⁷ vgl. Schäffter, Ortfried: Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und in zieloffenen Veränderungsprozessen. In: QUEM-Bulletin. 1999, Heft 3, S. 8-11

vgl. auch die ausführlichen Begründungen in: Schäffter, Ortfried (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth, (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39-68

³⁸ vgl. genauer Jepperson, Ronald L.: Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In: W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Ed.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago 1991 S. 143-163, hier: S. 152