

Logbucheintrag

Weiterbildung und Transformation

Ortfried Schäßfter Langfassung Juli 2014

1. Begrifflicher Bedeutungshorizont

Transformation bezeichnet eine **besondere Qualität von Veränderungsprozessen**, nämlich einen **grundlegenden Strukturwandel** in den jeweils konstitutiv vorausgesetzten **Kontextbedingungen** eines Ereignisses. T. bezieht sich daher nicht allein auf eine Kette möglicher Einzelveränderungen, sondern darüber hinaus auch auf den Wandel in der bisherigen Form dieser Veränderungen. T. liegt daher kategorial auf der Ebene von **„Veränderungen zweiter Ordnung“**. Im Zusammenhang mit strukturellem Wandel verweist sie begrifflich auf diskontinuierliche, oft krisenhaft erfahrene Übergänge zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen „Formationen“, Lebens-„Formen“ oder zwischen paradigmatisch erlebten Bedeutungshorizonten. Die paradigmatische Differenz, auf die sich der T.begriff bezieht, wird allerdings nur dann voll erfasst, wenn man nicht mehr von einem „Transportmodell“ von Kommunikation ausgeht, demzufolge der gleiche Inhalt im Medium einer beliebig anderen Form gleichwertig vermittelbar wäre. Stattdessen erhält T. eine weitaus radikalere Bedeutung, wenn man die prinzipielle **Untrennbarkeit von Form und Inhalt** berücksichtigt. Jeder **trans-formative Übergang** geht somit notwendigerweise mit einem **Bedeutungswandel** und mit **Veränderungen im Wahrnehmungshorizont** seines erfahrenen Gegenstands einher.

2. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft

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

- **„Veränderungen“** erfolgen innerhalb eines trotz des inhaltlichen Wandels gleichbleibenden Kontextes. Sie beschränken sich auf ein *„Mehr-Desselben“* (Watzlawick, 1985, 366). Als Einzelveränderungen verbleiben sie innerhalb eines weiterhin stabilen und vertrauten Sinn- und Bedeutungshorizonts. Dies lässt sich als *„Veränderung 1. Ordnung“* bezeichnen.

- **Transformation**‘ hingegen bezieht sich darauf, dass sich nun auch das ‚Format‘ einer Veränderung wandelt. ‚*Trans-Formation*‘ bezeichnet daher die unvertraute Neuartigkeit, in der Veränderungen auftreten können, und meint ‚Veränderung von Veränderungen‘. Begrifflich wird das als ‚*Veränderungen 2. Ordnung*‘ gefasst, weil nun auch der Veränderungskontext einem strukturellen Wandel unterworfen ist, in dem jede einzelne Veränderung eine neuartige Bedeutung erlangt.

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

- **Einerseits**, *Lernen im strukturellen Kontext*‘ eines implizit vorausgesetzten Sinnhorizonts und Bedeutungszusammenhangs, bei dem der zugrunde liegende Kontext des Lernens unverändert bleibt.

- **Andererseits**, *Lernen in Prozessen des Übergangs*‘ zwischen differenten Sinnhorizonten, das sich auf einen strukturellen Wandel der Bedeutungskontexte bezieht und im internationalen Diskurs als ‚*transformatives Lernen*‘ bezeichnet wird¹. (vgl. Mezirow 1990, 1993, 1997; Arnold 2001; Gremmler-Fuhr 2006; Koller 2007)

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

Das Neuartige einer *„Transformationsgesellschaft“* besteht folglich darin, dass sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es lässt sich daher von einer *„Veränderung der Veränderung“* also von *„Veränderungen zweiter Ordnung“* sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung seit einiger Zeit mit neuartigen *„Transformationsmustern“* des Übergangs zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

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

Strukturtheoretisch lassen sich in diesem Zusammenhang vier *Modelle der Transformation* unterscheiden, nämlich:

- (1) „**lineare Transformation**“ mit Lernorganisation als Prozess der Konversion
- (2) „**zielbestimmte Transformation**“ mit Lernorganisation als Prozess der Aufklärung
- (3) „**zielgenerierende Transformation**“ mit Lernorganisation als zielerschließende Suchbewegung
- (4) „**relationale Transformation**“ mit Lernorganisation als Prozeß eines korrelativen Matching
- (5) „**reflexive Transformation**“ mit Lernorganisation einer permanent erforderlichen Neuorientierung in Bildungsformaten einer institutionalisierten Dauerreflexion.

3. Transformation als temporale Kategorie

In ihrem Bezug auf Veränderungsprozesse bietet T. eine temporale Kategorie, mit der sich Zeitverhältnisse zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine narrative Sinnordnung bringen lassen. In historisierender Deutung folgt sie geschichtsphilosophisch begründeten Strategien historischen Denkens und bietet hierdurch u.a. modernitätstheoretische Ansätze zu einer gegenwärtigen Zeitdiagnose und zur Prognose zukünftiger Strukturentwicklungen. Als historische Kategorie unterliegt sie einerseits selbst auch begriffsgeschichtlichen Bedeutungsverschiebungen. Andererseits trägt sie mit ihrer kategorialen Bestimmung von Horizontwandel darüber hinaus selbst zum historischen Wandel bei. Die praktische Folge dieser Rekursivität besteht darin, dass das historische Denken in einer kategoriengeleiteten Interpretation der geschichtlichen Erfahrung selber Einfluss nimmt auf den weiteren Gang der gesellschaftlichen Entwicklung. Emanuel Kant bezeichnete dies den „Chiliasmus“ seiner Geschichtsphilosophie. (vgl. Rösen 1990,37) Transformation bewirkt somit als historische, politische und pädagogische Kategorie genau jenen Strukturwandel, den sie beschreibt. Es gilt somit, T. in ihrer sozialen Performativität zu beachten, die in unterschiedlichen Dimensionen zum Ausdruck gelangt:

4. Dimensionen transformativen Wandels

In einem explorierenden Überblick lassen sich sechs spezifische Perspektiven unterscheiden, in denen ein Zusammenspiel von Weiterbildung mit transformativen Wandlungsprozessen rekonstruiert werden kann:

- (1) *entwicklungstheoretisch*: die Krise beim Übergang zwischen unterschiedlichen Stufen einer Entwicklung als Unbestimmtheit im „Zwilight der Ordnungen“
- (2) *biographietheoretisch*: transitorische Passagen innerhalb einer sich im Prozess generierenden Biographizität
- (3) *wissenstheoretisch*: Übersetzungsverhältnisse zwischen differenten Wissensdomänen und die produktive Bearbeitung von Strukturdivergenz in „translatorischem Handeln“
- (4) *kontexttheoretisch*: Kontextwechsel als Praktik interkulturellen, interdisziplinären, intergenerationellen und zwischengeschlechtlichen Anschlusshandelns.
- (5) *bildungstheoretisch*: Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis als Bildungsprozess in Richtung auf eine „transitorische Identität“
- (6) *gesellschaftstheoretisch*: Produktiver Umgang mit Unbestimmtheit in der „reflexiven Moderne“. Berücksichtigung konstitutiver Merkmale einer „Transformationsgesellschaft“ und der Gleichzeitigkeit differenter mit einander interferierender Transformationsmuster.

5. Weiterbildung als Lerndienstleistung in transformativen Prozessen

Die Entwicklung einer Perspektive auf Weiterbildung, in der eine Reduktion von pädagogischem Handeln auf situative Interaktion sowie von „pädagogischer Organisation“ auf ein betriebliches Verständnis überwunden werden soll, verlangt einen institutionstheoretischen Zugang zur Weiterbildung. Mit ihm werden sowohl „Lernen“ als auch „pädagogische Organisation“ kategorial neu bestimmbar: Lernen wird nun als lebensbegleitende Prozessstruktur erkennbar, die sich in sozialen Praktiken des Lernens ausdifferenziert und in je unterschiedlichen Kontexten erwartbar verfestigt.

Bildungsorganisation erhält in diesen Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung die Bedeutung einer lernförderlich unterstützenden gesellschaftlichen Infrastruktur.

Im institutionstheoretischen Begründungszusammenhang einer „Transformationsgesellschaft“ lässt sich daher genauer zwischen folgenden Funktionsfeldern transformativer Weiterbildung im Sinne eines lernförderlichen Supports für unterschiedliche Ebenen und Varianten transformativen Strukturwandels unterscheiden:

- (1) *Entwicklungstheoretisch* gesehen greift WB „Krisenverarbeitung als Lernprozess“ auf:
- (2) *Biographietheoretisch* angeleitet lassen sich transitorische Statuspassagen unter dem Prinzip der Biographizität in Methodenkonzeptionen biographischen Lernens einer je individuellen Lebensgestalt bedeutungsbildend zusammenschließen.

- (3) *Wissenstheoretisch* informiert wird der substanzialistische Vermittlungs- und Transfergedanke einer Instruktionsdidaktik ersetzt durch pädagogische Praktiken translatorischen Handelns, bei dem die Strukturdifferenz zwischen differenten gesellschaftlichen Wissensbeständen im Mittelpunkt einer relational gefassten Lerndienstleistung steht.
- (4) *Kontexttheoretisch* bezieht sich ein lernförderlicher Support auf eine Sensibilisierung für die je relevanten Kontextgrenzen, für Kontextmarkierungen und auf Angebote „grenzüberschreitenden Erfahrungslernens“ (z.B. interkulturelle Trainings, Begleitung intergenerativer Projekte, Beratung interdisziplinärer Weiterbildung)
- (5) In einer *bildungstheoretischen* Perspektive werden Entwicklungen in Richtung auf eine „transitorische Identität“ durch methodisch gestützten Reflexionsräumen transformativen Lernens gefördert, in denen das bisherige Selbst- und Weltverhältnis in seinen Deutungsperspektiven transparent und damit gefahrlos kontingent werden kann.
- (6) Auf einer *gesellschaftlichen Deutungsebene* wird erkennbar, dass das Weiterbildungssystem eine lernförderliche Supportfunktion für Prozesse transformativen Wandels nur dann wahrnehmen kann, wenn es hierfür geeignete Institutionalformen ausbildet, die über Strukturmodelle einer linearen Transformation hinausgehen. Erforderlich wird eine reflexive Institutionalentwicklung, in der in Verbindung mit einem Verständnis von strategischem Weiterbildungsmanagement innovative Prozesse strukturell auf Dauer gestellt werden. Weiterbildung bildet sich gegenwärtig nur dort zu einer lernförderlichen Infrastruktur für T. heraus, wo sie sich in immer neuen Institutionalformen zu transformieren versteht. Theoretisch ist hier der Übergang von pädagogischer Organisationsentwicklung zum institutionellen Wandel im Weiterbildungssystem bezeichnet.