

Ortfried Schöffter

Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft

Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung

Stand 5. Sept. 1998

Vorbemerkung

Lernen zwischen lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung

Im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses gerät auch die Weiterbildung unter Veränderungsdruck. Manche der institutionell verfestigten Lernformen stoßen an ihre Wirksamkeitsgrenzen und müssen in bezug auf ihre Eignung überprüft werden. In diesem Zusammenhang besinnt man sich wieder stärker auf die Fülle von Prozessen „informellen Lernens“, die es gerade von Seiten professioneller Pädagogen wahrzunehmen und in geeigneter Weise zu berücksichtigen gilt. Gerade wenn man keine „Entinstitutionalisierung“ der Weiterbildung verfolgt, muß geklärt werden, wie ein produktiver Wechsel zwischen alltagsgebundenem Lernen und didaktisierten Aneignungskontexten strukturell unterstützt und bildungspolitisch gefördert werden kann. Erforderlich wird ein Verständnis von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft im Sinne von „reflexiver Entwicklungsbegleitung“. Ein derartiger Funktionswandel zeichnet sich bereits in vielfältigen Ansätzen der Weiterbildungspraxis über all da ab, wo Wirksamkeitsgrenzen zum Ausgangspunkt für strukturelle Innovation gemacht werden. Allerdings ist, wie so häufig, die Praxis vielfach schon weiter als das Denken und Sprechen über sie.

Die Studie stellt die im Rahmen eines Gutachterprojekts¹ systematisierten Erkenntnisse zur Diskussion. Es geht darum, einen umfassenden Begriff von Institution und Institutionalisierung jenseits von professionspolitischen und berufsständischen Interessenlagen zu gewinnen. Hierzu wird eine systemtheoretische Strukturanalyse vorgenommen, in der Erwachsenenlernen in dem Spannungsfeld zwischen lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung rekonstruierbar wird.

Über den aktuellen Anlaß hinaus werden damit die Grundlagen zu einer Theorie der Institutionalisierung gelegt. Sie sind als ein Forschungsprogramm angelegt, in dem weitere Praxisforschung ihren konzeptionellen Rahmen finden kann. Dies gilt insbesondere für die Verknüpfung von erwachsenenpädagogischer Institutionenforschung mit Konzepten pädagogischer Organisationsberatung und Strukturentwicklung im regionalen Umfeld.

¹ Das Gutachten „Grenzen institutionalisierten Lernens in Transformationsprozessen“ wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, bereitgestellt durch das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung erstellt.

An den Strukturveränderungen in verschiedenen Sektoren der Weiterbildung lassen sich neue Entwicklungstendenzen aufzeigen, die bildungspolitische und erwachsenenpädagogische Aufmerksamkeit verdienen. Es eröffnet sich die Perspektive auf eine „reflexive Institutionalisierung“ des Weiterbildungssystems. Umrißartig zeichnen sich dabei Ziele einer „Weiterbildungspolitik in der Transformationsgesellschaft“ ab, über die zukünftig Konsens herzustellen wäre und die es im einzelnen zu konkretisieren gilt.

Frehne im September 1998

Inhaltsverzeichnis

1. Kapitel:

Bildung im Kontext von struktureller Transformation

- 1.1 Strukturelle Transformation ist mehr als kontinuierlicher Wandel
- 1.2 Die Überlagerung unterschiedlicher Prozesse des Strukturwandels
 - (1) Politischer Gestaltwandel Europas
 - (2) Rationalisierungskrise
 - (3) Globalisierungskrise
 - (4) Demographischer Strukturwandel
 - (5) Krise der Arbeitsgesellschaft
 - (6) Krise der gesellschaftlichen Institutionen
 - (7) Zusammenspiel und Interferenz der Transformationsprozesse
- 1.3 Modelle struktureller Transformation
 - Modell I: Lineare Transformation
 - Modell II: Zielbestimmte Transformation
 - Modell III: Zieloffene Transformation
 - Modell IV: Reflexive Transformation
- 1.4 Unterschiedliche Bedeutung von Selbststeuerung
- 1.5 Zwischenbilanz I
 - Grenzen institutionellen Lernens in Transformationsprozessen -
 - Klärung des gesellschaftlichen Strukturwandels als Anforderung

2. Kapitel:

Institutionalisierung: die Ausdifferenzierung von gefestigten Lernkontexten

- 2.1 Neo-Institutionalismus und der Begriff der Institution
- 2.2 Zum Verhältnis zwischen Institution und Organisation
 - (1) Organisation als Operationalisierung von Funktionssystemen
 - (2) Funktionssysteme als Orientierungsrahmen für Organisationen
- 2.3 Zwei Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung

(1) Ausgangspunkt: Bestimmung gesellschaftlicher Funktionen

(2) Ausgangspunkt: Lebensweltliche Strukturierungen

2.4 Zwischenbilanz II

Gesellschaftliche Institutionalisierung als Verschränkung beider
Strukturierungsbewegungen

3. Kapitel:

Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von institutionalisiertem Lernen

3.1 Strukturelle Transformation im Kontext gesellschaftlicher Differenzierung

3.2 Probleme einer systemtheoretischen Deutung von Weiterbildung

(1) Ist Weiterbildung ein Funktionssystem?

(2) Pädagogischer Code:

Vorschläge zur Leitdifferenz eines pädagogischen Funktionssystems

(3) Symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium:

Lebenslauf, Generation oder Wissen?

(4) Zusammenfassung und Ausblick

3.3 Erziehung oder Bildung?

Von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion

(1) Reproduktionsfunktion

(2) Reflexionsfunktion

3.4 Zwischenbilanz III

Transformationsgesellschaft - Kontext einer reflexiven Erziehungswissenschaft

4. Kapitel:

Weiterbildungsinstitution als System

4.1 Bildung im Zeichen von Organisationspolitik

4.2 Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische

4.3 Das spezifisch Pädagogische von Weiterbildungsorganisation

(1) Kontextwissen

(2) Relationsbewußtsein

- 4.4 Drei systemische Operationskreise
- 4.5 Systemische Deutungen von Weiterbildungsorganisation
 - (1) Erläuterung der Operationskreise
 - (2) Strukturelle Koppelung der Operationskreise
 - (3) Zusammenfassende Begriffsklärung
- 4.6 Institutionalisierungstypen der Erwachsenenbildung
 - (1) Institutionalisierungstyp: Bildungsanbieter
 - (2) Institutionalisierungstyp: Selbstbewegung
- 4.7 Zwischenbilanz IV:
Zwei Varianten pädagogischer Professionalität

5. Kapitel:

Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung

- 5.1 Die Unschärfe des Lernbegriffs
- 5.2 Ein „Eisberg-Modell“ des Lernens
- 5.3 Basales Lernen als universeller Modus der Umweltaneignung
- 5.4 Irritationsfähigkeit als Voraussetzung für Lernanlässe
 - (1) Enttäuschungsfeste und enttäuschungsbereite Perzeptionsmuster
 - (2) Normative und kognitive Erwartungsstrukturen
 - (3) Normative Rahmenbedingungen institutionalisierten Lernens
- 5.5 Normative Reaktionsmuster auf Irritation
 - (1) Helfen
 - (2) Heilen
 - (3) Sicherheitbietendes Kontrollieren
 - (4) Missionieren
 - (5) Richtendes Urteilen
 - (6) Qualifizieren
- 5.6 Normative Profile von Aneignungskontexten
- 5.7 Irritation als Lernanlaß
- 5.8 Zwischenbilanz V
Das normative und das interpretative Paradigma des Lehrens und Lernens

6. Kapitel:

Der Strukturbruch zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen

6.1 Das Konzept: Lernen „en passant“

- (1) Das Strukturschema: Gesamtbild des Lernens Erwachsener
- (2) Erläuternde Kommentierung
- (3) Kritische Einwände
- (4) Erste Konsequenzen

6.2 Systemtheoretischer Exkurs:

Die lebensweltliche Fundierung von Funktionssystemen

- (1) Lebenswelt als „objektive“ Voraussetzung
- (2) Lebenswelt als Sinnhorizont
- (3) Erste Schlußfolgerungen

6.3 Zur Differenz zwischen den Lernkontextierungen

6.4 Merkmale alltagsgebundenen Lernens

1. Merkmal: Pragmatische Erwartungsmuster
2. Merkmal: Inkonsistente Wissensstruktur
3. Merkmal: „Beiläufigkeit“ des Aneignungsprozesses
4. Merkmal: Die Bedeutung latenter Strukturen
5. Merkmal: Organisierende Tätigkeiten jenseits von Formalisierungen
6. Merkmal: Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

6.5 Bedingungen alltagsgebundenen Lernens

- (1) Thematisch-inhaltliche Bedingungen
- (2) Soziale Bedingungen
- (3) Zeitliche Bedingungen

6.6 Zwischenbilanz VI

Die pädagogische Relevanz des Strukturbruchs für die Weiterbildung

- (1) Beiläufige Lernstrukturen als universelle Basis
- (2) Differenz der Wissensstrukturen
- (3) Pädagogische Berücksichtigung des Strukturbruchs als Herausforderung

7. Kapitel:

Die Ausdifferenzierung institutionalisierter Lernkontexte

- 7.1 Didaktisierter Kontext - die Funktionalisierung der „pädagogischen Situation“
- 7.2 Merkmale funktional differenzierter Lernkontexte
 - (1) Thematisch-inhaltliche Bedingungen
 - (2) Soziale Bedingungen
 - (3) Zeitliche Bedingungen
- 7.3 Strukturelle Folgen funktionaler Institutionalisierung
 - (1) Folgeproblem I: Der Zwang zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs
 - (2) Folgeproblem II: Die Notwendigkeit zur Wirkungskontrolle
 - (3) Folgeproblem III: Sicherung des Praxisbezugs
- 7.4 Institutionelle Reaktionsbildungen
 - (1) Reaktionsbildung I: Teilnehmerorientierung
 - (2) Reaktionsbildung II: Lebensweltorientierung
 - (3) Reaktionsbildung III: Zielgruppenorientierung
- 7.5 Zwischenbilanz VII
Das Verhältnis zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen

8. Kapitel:

Arbeitsförmigkeit als dominantes Muster gesellschaftlicher Institutionalisierung

- 8.1 Institutionalisierung - das Ordnen der Welt
- 8.2 Institutionalisierung durch Rationalisierung
- 8.3 Arbeit als kulturspezifische „idee directrice“
 - (1) Arbeit als Humanum
 - (2) Arbeit als Existenzsicherung
 - (3) Arbeit als Bestandteil der technischen Entwicklung
 - (4) Arbeit als Medium sozialer Produktivität
- 8.4 Arbeitsförmigkeit als soziale Strukturierung

- (1) Merkmale arbeitsförmiger Strukturierung
- (2) Arbeitsförmigkeit als gesellschaftliches Syndrom
- 8.5 Gegenkonzepte zur Arbeit
- 8.6 Die Bedeutung arbeitsförmiger Strukturierung für institutionalisiertes Lernen.
 - (1) Inhaltliche Relevanz
 - (2) Sozialisatorische Relevanz
- 8.7 Transformation der Arbeitsgesellschaft
- 8.8 Zwischenbilanz VIII
 - Funktionswandel der Weiterbildung durch die Transformation der Arbeitsgesellschaft

9. Kapitel:

Ansätze und Perspektiven einer „reflexiven Institutionalisierung“

- 9.1 Typologie von Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens
 - (1) Basale Limitationen
 - (2) Transformationsbedingte Limitationen
 - (3) Paradigmatische Limitationen
- 9.2 Beispiel: Limitationen aufgrund arbeitsförmig strukturierter Lernkontexte
 - (1) Basale Limitation
 - (2) Transformationsbedingte Limitation
 - (3) Paradigmatische Limitation
- 9.3 Entwicklungsperspektiven institutionalisierten Lernens
- 9.4 Erste Umriss einer „reflexiven Institutionalisierung“
 - (1) Professionelle Selbstbeschränkung
 - (2) Institutioneller Rahmen für lernförderliche Alltagssituationen
 - (3) Intermediäre Strukturbildung
- 9.5 Bildungspolitische Konsequenzen

Literaturverzeichnis

1. Kapitel:

Bildung im Kontext von struktureller Transformation

1.1 Strukturelle Transformation ist mehr als kontinuierlicher Wandel

Die folgenden Überlegungen werden sich mit einer Grundthese auseinandersetzen, die bereits im Titel der Schrift zum Ausdruck kommt. Es geht nicht allein um die Frage, inwieweit die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen für sich bereits zu spezifischen Begrenzungen führt, sondern inwieweit sich gegenwärtig die Wirksamkeitschancen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung im Zusammenhang mit Prozessen gesellschaftlicher Transformation erkennbar verschlechtern. In gesellschaftlichen Umbruchsituationen schlägt der bisherige Leistungsvorteil institutionalisierten Lernens offenbar zu einer Strukturschwäche um. In diesem Zusammenhang wird klärungsbedürftig, was genauer unter „Transformationsprozessen“ verstanden werden soll. Will man die heutige Problemlage hinreichend verstehen und zum Ausgangspunkt einer Strukturanalyse institutionalisierten Lernens machen, ist zwischen einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelveränderungen einerseits und epochalen Prozessen struktureller Transformation zu unterscheiden.

Für Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Institution stellt gesellschaftlicher Wandel und seine Bewältigung durch organisiertes Lernen gewiß keine neuartige Herausforderung dar. Ganz im Gegenteil kann man davon ausgehen, daß die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen erst durch Prozesse der Modernisierung hervorgerufen wurde, so daß Erwachsenenbildung von ihrem Ursprung her bereits Ausdruck gesellschaftlichen Wandels, wenn nicht sogar der Motor fortschreitender Modernisierung war. Erwachsenenbildung lebt letztlich von ständiger Veränderung, die sie sensibel mit immer neuen Konzepten und Angeboten pädagogisch aufgreift, sie dadurch aber auch mit erhöhter Intensität vorantreibt. Nun läßt sich jedoch gerade an diesem „temporalen Aspekt“, also an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur weiteren Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung festmachen. War Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt ihr in einer Epoche, in der strukturelle

Transformation zum Selbstläufer wird und dabei möglicherweise sogar (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der Entschleunigung zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“. (Schäffter 1984/1992) Sie besteht darin, gesellschaftliche Veränderungen selektiv aufzugreifen, in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und pädagogisch zu bearbeiten.

Inwieweit Erwachsenenbildung, aber auch berufliche Weiterbildung über ein „okkasionelles“ Aufgreifen von Einzelveränderungen hinaus auch auf die Bearbeitung *struktureller Transformationsprozesse* einzugehen vermag und inwieweit sie dafür in ihren Institutionen hinreichend ausgestattet ist, ist allerdings eine Frage, der man angesichts der gegenwärtigen Schwierigkeiten genauer nachgehen sollte. Der besondere Charakter von Strukturwandel zeigt sich im Gegensatz zu Einzelveränderungen der einen oder anderen Art daran, daß sich bislang erfolgreiche Problemlösungen nicht nur zunehmend unwirksam erweisen, sondern vielfach sogar problemverschärfend wirken. Dies gilt mittlerweile für einen wachsenden Anteil von Angeboten der Erwachsenenbildung, in denen sich entsprechende Veränderungen im Teilnehmerverhalten und in der Angebotsgestaltung abzeichnen: die Wirksamkeit traditioneller Unterrichtsformen wird zunehmend fraglich. Weit dramatischer wirkt sich dies allerdings in strukturell verfestigten Bereichen der berufsqualifizierenden Maßnahmen aus, insbesondere wenn ihnen zusätzlich noch arbeitsmarktregulierende Funktionen zugemutet werden. Eine deutlich geschwächte Problemlösungsfähigkeit ist aber auch im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu beobachten. Hier stehen offenbar paradigmatische Veränderungen ins Haus. Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung von Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit ungeklärten Problemlagen festzustellen: es reicht nicht mehr aus, immer nur neue Varianten von Weiterbildungsangeboten aufzulegen, die letztlich dann doch dem selben Selbstverständnis und Grundmuster institutionalisierten Lernens des Unterrichts und der Instruktion folgen. Notwendig wird hingegen eine Neubestimmung der Funktion von

Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung, die der gegenwärtigen strukturellen Transformation der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.²

Schwierigkeiten macht eine funktionale Neubestimmung von Erwachsenenlernen nicht zuletzt deshalb, weil die Entwicklungsrichtung und die Entwicklungslogik der gesellschaftlichen Strukturveränderungen für die in ihr verstrickten und von ihr betroffenen Akteure alles andere als transparent sind. Das allein ist zunächst kein allzu neues Phänomen. Vergleicht man die heutige Situation in Deutschland und Mitteleuropa jedoch mit früheren Epochenbrüchen, so fällt ein entscheidender Unterschied ins Auge. Der Veränderungsdruck geht trotz unübersehbarer ökonomischer Verteilungskonflikte nicht von einer ökonomischen *Mangellage* aus, und man bekommt es im Vergleich mit der Situation nach dem ersten Weltkrieg auch nicht mit einer psycho-sozialen *Notlage* zu tun. Insofern zielen alle Analogien zur „Great Depression“ in die falsche Richtung. Die Dynamik der strukturellen Transformation speist sich statt dessen aus einer enormen Steigerung an Möglichkeiten, aus einer dramatischen *Freisetzung*³ von *Optionen*. Diese Einsicht bietet eine grundsätzlich neuartige Ausgangslage für die Suche nach angemessenen Problemlösungen: sie haben sich nicht auf die Abwehr von Not, sondern auf die *Steigerung von Teilhabemöglichkeiten* zu beziehen. Dies ist gerade im Zuge des Strukturwandels der „Arbeitsgesellschaft“ und der systematischen Exklusion breiter Bevölkerungskreise von Erwerbsmöglichkeiten von entscheidender Bedeutung für die weitere politische Entwicklung.

Im Gegensatz zu bisherigen defizitorientierten Begründungen von Erwachsenenlernen bietet diese Situationseinschätzung eine prinzipiell andere Funktionsbestimmung von Weiterbildung, als sie z.B. für die Notzeiten der dreißiger oder auch der fünfziger Jahre gültig war. Die expansiven Entwicklungen in der Weiterbildung seit den sechziger Jahren werden in diesem Zusammenhang als eine Übergangsphase erkennbar; sie erhalten aus der heutigen Perspektive die Bedeutung einer Inkubationszeit. Aus heutiger Sicht erscheint dies als eine

² Rolf Arnold hat darauf mit der Unterscheidung zwischen „Erzeugungsdidaktik und Ermöglichungsdidaktik“ reagiert. (Arnold 1991,51ff. sowie 1996) Ähnliche Argumente und Lösungsvorschläge, die ein neues Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zur Konsequenz haben, stehen gegenwärtig im Diskurs um „Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen im Vordergrund. (vgl. Deitering 1995; Derichs-Kunstmann u.a. 1997; Greif/Kurtz1996; Kemper/Klein 1998; Weber 1996)

³ Zur Ambivalenz des Begriffs Freisetzung vgl. Beck 1986,121ff; zum Begriff der Option vgl. Gross 1994

sich in vielen Einzelveränderungen auf einen Strukturwandel hin bewegend
Zwischenepoche, die zwar noch alten Deutungsmustern folgte, gleichzeitig aber bereits in den
verschiedenen „Wenden“ die Voraussetzungen für den nun erforderlichen qualitativen
Umschlag hervorgebracht hat. Grundsätzlich gesprochen, geht es nun um eine
Neubestimmung des Verhältnisses zwischen individuellem Lernen und gesellschaftlich
hervorgerufenen, neuartigen Lernanlässen. Erwachsenenlernen wird über biographische
Erfordernisse für den Einzelnen hinaus zunehmend zu einer *öffentlich relevanten Aufgabe*: es
wird zu einem strukturellen Erfordernis im Zusammenhang mit gesellschaftlicher
Transformation. Andererseits unterscheidet sich Erwachsenenlernen immer dort von
inhaltlich-curricularen Prinzipien schulischen Lernens, wo Weiterbildung im Zusammenhang
mit langfristigen Transformationsprozessen eine reflexive *Entwicklungsbegleitung* im
Lebenslauf zu übernehmen hat.

Die gegenwärtige gesellschaftlichen Situation trägt ohne Frage paradoxe Züge: einerseits lebt
man zwar in einer an Entwicklungsimpulsen überaus reichen Epoche, andererseits wird die
Vielzahl an offenen Perspektiven nur als ungewisses Versprechen erkennbar. Das heutige
Leben weckt weit mehr Erwartungen, als es erfüllen kann, und die Steigerung an Optionen
schließt immer mehr Personen und soziale Gruppen ein, die gerechtfertigterweise ihre (wie
immer maßvollen oder maßlosen) Ansprüche anmelden können.

Thomas Bernhard läßt diese Erfahrung im Schauspiel „Heldenplatz“ durch die Figur des
Professor Robert folgendermaßen zum Ausdruck bringen: „Die Unerträglichkeit der Welt
besteht darin, daß man vieles, viel zu vieles sieht und zu viele Möglichkeiten nicht
wahrnehmen kann.“ (zit. nach Gross 1994,226)

So ist es nicht gesellschaftliche Not, sondern eine sich in immer neuen Schüben
gesellschaftlicher Differenzierung ausweitende Potentialität, die letztlich zur Erfahrung von
Mangel inmitten von gesellschaftlichem Reichtum führt. Besonders auffällig und irritierend
erweist sich dabei das Phänomen der „Armut“ als eine kulturell und kontextabhängige
Erfahrung, die sich immer unzureichender an quantitativen Sozialdaten erfassen und
objektivieren läßt.

Ein ständig expandierender *Möglichkeitenraum* läßt heute weit mehr als in früheren Zeiten die
Grenzen von Gestaltungsmöglichkeiten spürbar werden. Optionen sind immer nur *prinzipiell*,
nicht notwendigerweise realisierbare Handlungsräume; die Steigerung gesellschaftlich
vorhandener Optionen ist daher nicht notwendigerweise verbunden mit einer Steigerung der

Teilhabe an ihrer Realisierung. Wachsen sie durch Prozesse gesellschaftlicher Freisetzung in einer Weise an, daß sie die Verarbeitungskapazität der Betroffenen deutlich überfordern, so ruft die Überfülle an Möglichkeiten einen *Realisierungsdruck* hervor, durch den analog einer optischen Täuschung der angewachsene Möglichkeitsraum als zunehmende Einschränkung an Realisierungs- und Beteiligungschancen erfahren wird. Peter Gross spielt die sozialen und individuellen Konsequenzen einer durch strukturelle Transformation freigesetzten „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) in einer materialreichen Studie durch und führt dabei die sich steigernde Entwicklungsdynamik auf die wachsende Spannung zwischen offenkundigen Möglichkeiten und einer um so begrenzter erscheinenden Wirklichkeit zurück.

Für die Funktionsbestimmung von Weiterbildung ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, daß in einer solchen gesellschaftlichen Lage auf das spannungstragende Mißverhältnis in sehr gegensätzlicher Weise reagiert werden kann:

- *erstens* mit hyperaktivem „*Bewegungsturm*“ (231), der seine Energie aus der Befürchtung zieht, „angesichts der vervielfältigten Optionen falsch entschieden zu haben und dafür die Last der Verantwortung tragen zu müssen, der individuell dafür zu entrichtende Preis ist.“ (Gross 1994,31) Diesem Reaktionsmuster lassen sich die verschiedensten „Qualifizierungsoffensiven“, welcher Spielart auch immer, zuordnen.

- *zweitens* mit *Bewegungslähmung*: die Erfahrung, daß die gesellschaftliche Situation zu jedem Zeitpunkt weit mehr Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, als man erfahren kann und weit mehr Handlungsmöglichkeiten, als man zu realisieren vermag, führt zur Paralyse. (Gross 1995, 230) Diese Reaktionsweise entspricht Menschen, die nicht mehr wissen, was sich zu lernen lohnen mag, da für sie für sie nicht mehr überschaubar ist, „welchen Nutzen“ man sich davon versprechen kann. Bildungsabstinenz ist eine konsequente Folge einer überfordernden Komplexität von Bedingungsbeziehungen, was lineares Planen sinnlos erscheinen läßt.

Peter Handtke beschreibt diesen Optionsverzicht bei überbordenden Wahlmöglichkeiten am Beispiel einer mißlingenden Reiseentscheidung: „Die vielen Möglichkeiten sind schon fast stummfilmreif, weil man dann vor der Abfahrtstafel steht und einen Entschluß für den Tag sucht: Da stehen sie zwei Stunden davor und wissen nicht, wohin sie sollen. Oft und oft ist es mir in diesem Jahr so gegangen. Ich könnte alles tun und mache dann nichts.“ (Handtke 1990,220; zit. n. Gross a.a.O.)

- als *dritte Reaktionsmöglichkeit* führt Gross den Rückzug in schützende „*Zwischenwelten*“ an: „sie sind aufgespannt an den Resten von Traditionen und bieten Wege an im Chaos der Optionen. Sie organisieren über Mitgliedschaften, freiwillige und auferlegte, was zu tun ist.“ (Gross 1994,196) Es ist der Rückzug in die Welt der Institutionen und die reduzierten Möglichkeitswelten ihrer Organisationen und sinnvolle Arbeit simulierenden „Maßnahmekulturen“. Zu denken wäre aber auch an „psycho-soziale Moratorien“ eines Funktionsverständnisses, wonach sich Erwachsenenbildung weniger dem Schritthalten bei gesellschaftlicher Veränderung verpflichtet sieht, sondern der Ermöglichung von Distanzierungsfähigkeit und Entschleunigung, weil dies gegenwärtig zu einer wichtigen Voraussetzung für mehr Lebensqualität und rationale Lebensführung wird.

Tiefgreifende gesellschaftliche Transformation stößt gegenwärtig auf unübersehbare Begrenzungen in der Verarbeitungsfähigkeit der von ihr betroffenen Personengruppen, die mit dem sich steigernden *Kontrast zwischen prinzipiell Möglichem und praktisch Realisierbaren* von einem gewissen Grad an nicht mehr produktiv umzugehen vermögen. Die dabei erfahrbare Kluft zwischen gesellschaftlich gegebenem Entwicklungsreichtum und gleichzeitig schrumpfenden Beteiligungschancen weiter Bevölkerungskreise baut eine psychische, soziale und politische Spannungsstruktur auf, die nach aggressiver und destruktiver Entladung drängt, wenn es nicht vorher gelingt, die aus vielen zersplitterten Einzelveränderungen angesammelten Bewegungsimpulse wieder zu einer produktiven Gesamtentwicklung zusammenzuführen. Die gesellschaftliche Situation lädt sich energetisch auf, verfügt jedoch über immer weniger gebahnte Wege zur sozialverträglichen, produktiven Entladung.

Die Bewältigung von strukturellen Veränderungsprozessen erweist sich somit in hohem Maße abhängig von der Fähigkeit, ambivalente und offene Situationen auszuhalten. Die Bewältigung von Transformationsprozessen erfordert neben Engagement und zupackender Aktivität auch die Fähigkeit zum Disengagement, zur Kontemplation und zur produktiven Distanzierung. In der wie meist etwas emphatischen Ausdrucksweise von Pädagogen wird dies als lernförderliche *Spannung zwischen Umbruch und Aufbruch* bezeichnet. (v.Küchler 1995) Hier wird produktive Realitätsverarbeitung vor allem auf der Grundlage einer *Distanzierungsleistung* möglich. Erforderlich werden *Kompetenzen des „Lassen-Könnens“*. (vgl. Tabelle: 1)

* Los-lassen können	Überwindung der Abhängigkeit von alten Sicherheiten
* Ver-lassen können	alte, gebahnte Wege verlassen, um neue Wege zu gehen
* Zu-lassen können	ungewohnten Perspektiven und Sichtweisen Raum geben
* Ab-lassen können	ritualisierten Aktivitätsdrang zum Abklingen bringen
* Aus-lassen können	Mut zur Lücke, zur diskontinuierlichen Entwicklung aufbringen
* Sich ein-lassen können	frei werden für unübersehbare Entwicklungen
Und auf einer übergeordneten Ebene:	
** <i>Gelassenheit</i> als Kompetenz des „ <i>Lassen-Könnens</i> “ bzw.	ein neues Verhältnis zum problematisch gewordenen und problemverstärkenden Sicherheits- Kontrollbedürfnis aufbauen.

Tabelle 1: Kompetenzen des „Lassen-Könnens“

In Umbruchsituationen werden somit Kompetenzen erforderlich, die man in der Regel nicht in den „arbeitsförmigen“ Lernstrukturen der Schule und in der Berufsausbildung erwirbt - aber wo lernt man, gelassen mit Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten umzugehen? Zeichnet sich hier eine zeitgemäße Variante von „Selbst-Bildung“ ab, für die Erwachsenenbildung jenseits ihrer bisherigen Institutionalformen einen lernförderlichen Rahmen bieten kann? Nicht zu übersehen ist, daß viele der üblichen Angebote institutionalisierten Lernens bei der „Qualifizierung“ für orientierungsarme Problemlagen unversehens an ihre Grenzen stoßen. (zur Gelassenheit als Kompetenz vgl. Arnold 1993, 53f.)

1.2 Die Überlagerung unterschiedlicher Prozesse des Strukturwandels

Der Orientierungsverlust rührt nicht allein aus der gestiegenen Häufigkeit von Teilveränderungen. Die gegenwärtige Unübersichtlichkeit entsteht auch dadurch, daß gegenwärtig sehr unterschiedliche Prozesse des Strukturwandels zusammentreffen, einander überlagern und dabei z.T. erheblich verstärken. Man bekommt es daher mit einer komplexen Gemengelage zu tun, in der sich gegenwärtig sechs Strukturbrüche ineinander verschränken: eine politische Restrukturierung Europas, ein krisenhafter Höhepunkt betriebswirtschaftlicher

Rationalisierung von Wirtschaft und Verwaltung, Strukturwandel aufgrund des Herausbildens eines integrierten Weltwirtschaftssystems, Folgen eines demographischen Strukturwandels, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft und die Legitimationskrise gesellschaftlicher Funktionssysteme.

(1) Politische Restrukturierung Europas

Hierbei schien es zunächst um strukturelle Rückanpassung nach der Auflösung der bipolaren Hegemonialstruktur des Ost-West-Gegensatzes zu gehen. Die politische und wirtschaftliche Vereinigung Deutschlands bietet in diesem Zusammenhang auf nationaler Ebene das Modell, wie Strukturentwicklungen auf europäischer Ebene aussehen könnten. Bei dieser strukturellen Transformation ging man bisher davon aus, daß es sich im Großen und Ganzen um notwendige Anpassungskrisen handelte, die in den östlichen Ländern beim Übergang in das westliche Ordnungsgefüge zu durchlaufen wären und die hierfür geeignete Unterstützung benötigen. Diese Einschätzung erweist sich inzwischen als zu kurz gegriffen: die Transformation löst in den östlichen Ländern Europas Entwicklungen eigener Logik aus und erfaßt schließlich auch das westliche Ordnungsgefüge in hohem Maße. So bekommt man es durch den Beitritt Ostdeutschlands und der Öffnung der europäischen Grenzen nach Osten mit einem *Systemwandel Europas* insgesamt zu tun und nicht nur mit dem Hinzutreten einiger neuer Mitglieder, die jeweils für sich die erforderlichen Anpassungsleistungen zu erbringen haben. Am exemplarischen Fall Deutschland zeichnet sich bereits ab, daß die Neuordnung Europas eine Fülle struktureller Wandlungsprozesse freisetzt, die weit über regionale Integrations- und Anpassungsvorgänge in den ehemaligen Mitgliedsländern des Ostblocks hinausgehen, die inzwischen auch tiefgehende Transformationswirkungen in den westlichen Gesellschaften auslösen und schließlich zu einer neuen gesamteuropäischen Referenzgröße führen wird, die weitgehend neuartige, gegenwärtig jedoch nur in Umrissen erkennbare Rahmenbedingungen für alle Lebensbereiche schafft.

(2) Rationalisierungskrise

In ihrer Entwicklungslogik deutlich zu unterscheiden - auch wenn sie historisch gleichzeitig mit der Integration der östlichen Ökonomien in die Marktwirtschaften auftritt - ist die Verschärfung eines sich schon länger andeutenden Strukturwandels, der sich als bisher letzter *Rationalisierungsschub* in den westlichen Industriestaaten bezeichnen ließe. Er trägt Züge

einer Rationalisierungskrise, die in einer dramatischen Veränderung im Verhältnis zwischen Kapital und Arbeit und in einer Fülle von arbeitsmarktpolitischen Gegensteuerungsmaßnahmen zum Ausdruck gelangt. Neuartig ist die Situation deshalb, weil die massenhafte Freisetzung von Arbeitskräften auf betriebswirtschaftliche Produktivitätssteigerung, also auf privatwirtschaftlichen (nicht aber notwendigerweise nationalökonomischen) Erfolg zurückzuführen und daher keinesfalls Ausdruck einer ökonomischen Notlage ist. Ein Großteil der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen lassen sich daher als Ausdruck einer politischen Unsicherheit deuten, in der auf neue Entwicklungen mit herkömmlichen Instrumenten reagiert wird, obwohl gleichzeitig bereits erkennbar ist, daß so nicht mehr angemessen auf den Strukturwandel geantwortet werden kann. Dies vor allem macht das Krisenhafte der Transformation aus.

(3) Globalisierungskrise

Eng verknüpft - aber von der betriebswirtschaftlichen Rationalisierungslogik doch prinzipiell zu unterscheiden - sind Veränderungen im Verhältnis der Volkswirtschaften untereinander, die auf eine unmittelbare informationelle Interdependenz der politischen und wirtschaftlichen Akteure im Rahmen weltweiter Vernetzung zurückzuführen sind. Der Kern von Globalisierung wird in einer Bewegung der Enträumlichung des Sozialen gesehen. Wirtschaft, Politik und Lebensstile sind nicht mehr territorial auf die Grenzen der Nationalstaaten zu beschränken und vermitteln daher Erfahrungen von Entgrenzung. Hierdurch wird das Fremde nah und das Eigene zunehmend ferner erlebt. Niemand ist mehr zu Hause - und doch ist jeder kommunikationstechnisch erreichbar. „Globalisierung“ setzt Problembeschreibungen und entsprechende Problemlösungen zunehmend außer Kraft, die sich auf einen „national-ökonomischen“, einen ethnischen oder kulturellen Kontext, also auf den Rahmen eines Nationalstaats, eines „Volks“ oder einer „Volkswirtschaft“ beschränken. Krisenhaft erweist sich Globalisierung für viele westliche Industriestaaten dadurch, daß weltweite Ordnungsstrukturen noch nicht hinreichend über die sozialpolitischen Sicherungen verfügen, wie sie auf je besondere Art in den nationalen Wirtschafts- und Sozialordnungen aufgebaut worden und dort eng mit kulturellen und politischen Strukturen verwoben sind. Globalisierung der Wirtschaftsbeziehungen privatwirtschaftlicher Akteure ruft daher strukturelle Transformation in den Beschäftigungsverhältnissen, in den sozialen Sicherungssystemen und in der Arbeitsmarktstruktur in den betroffenen Volkswirtschaften

hervor, die sich mit traditionellen Mitteln nicht mehr kontrollieren lassen. Auch hier gilt, daß alte Problemlösungen nicht mehr wirksam sind, während die neuen Steuerungsmodelle noch nicht hinreichend erkennbar und anwendbar sind. (Pankoke 1975; Willke 1996; Beck 1997; Giddens 1997).„Ordnung im Übergang“ bedeutet hier aber zugleich auch Entzug von Sicherheit bei Menschen, die sich diesen anonymen Prozessen struktureller Transformation ohnmächtig ausgeliefert sehen und sie daher nur selten als positive Herausforderung oder gar als Lernanlaß auffassen können.

(4) Demographischer Strukturwandel

Wie bereits seit längerem prognostiziert, stellt sich gegen Ende dieses Jahrhunderts in den meisten Industriestaaten einschließlich Japans die Alterspyramide auf den Kopf: es gibt mehr Menschen in der zweiten Lebenshälfte als in den nachwachsenden Generationen. Die demographische Entwicklung erzwingt Strukturveränderungen in den Sozialversicherungssystemen, die nicht mehr mit den herkömmlichen Modellen aufrechtzuerhalten sind. Außerdem zeichnen sich erhebliche Veränderungen in der sozialen Bedeutung der Lebensalter und im Verhältnis zwischen den Generationen ab, was zu erheblichen Neuorientierungen in Familie, Schule, Ausbildung, im Berufsleben, aber auch in der soziokulturellen Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung zwingen wird. Zu den Jungen oder zu den Alten zu gehören, erhält eine neue Bedeutung und führt zu bislang noch unbekanntem sozialen Folgen.

(5) Krise der Arbeitsgesellschaft

Der hohe Rationalisierungsdruck in Verbindung mit der rasanten Entwicklung unterschiedlicher Technologien hat bereits heute zum Übergang in eine neue Entwicklung der Industriegesellschaft geführt, die weit mehr von Informationsbeschaffung und -verarbeitung als von objektbezogenen Produktionsverfahren geprägt ist. „Die Zukunft hat schon begonnen“. Die ökonomischen Strukturen der „Informationsgesellschaft“ sind von einer deutlichen Abkoppelung der Wirtschaftsentwicklung von massenhafter menschlicher Arbeitskraft gekennzeichnet. Wirtschaftswachstum wird daher seit längerem durch Freisetzung von Arbeitskräften und nicht durch ihre Einbindung in neue Produktionsprozesse begleitet. Damit erhält Erwerbstätigkeit tendenziell den Charakter eines sozialen Privilegs („Recht auf Arbeit“), das nur noch eine Minderheit erwerben und dessen niemand sicher sein

kann. „Arbeitslosigkeit“ wiederum verliert den Charakter der begründungsbedürftigen Sondersituation und ist nicht mehr individueller Leistungsfähigkeit allein zurechenbar. Die Chance, einen bezahlten Arbeitsplatz zu erhalten und aufrechtzuerhalten, läßt sich nicht mehr hinreichend über persönliche Verhaltensweisen (wie z.B. Lernen) sichern, sondern ist überwiegend durch externe, individuell nicht beeinflussbare Faktoren bestimmt. Individuelle Zurechnung von Arbeitslosigkeit erweist sich als Ideologie und führt bei Arbeitsplatzverlust zu weitreichenden individuellen und sozialen Störungen. Eine wichtige Folge besteht in der quantitativen Zunahme und in der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Varianten von Bedürftigkeit. Armut wird wieder zu einem sozialen Schicksal, das in Lebensentwürfen Berücksichtigung finden muß und sei es nur als Frage privater Vorsorge. Realität ist bereits, daß auf drohenden sozialen Abstieg in Bedürftigkeit oder Armut nicht sinnvoll mit „mehr Arbeit“ geantwortet werden kann. Erwerbsarbeit ist vielfach keine sinnvolle Perspektive der Problemlösung - der vergebliche Versuch, Arbeit zu finden, wird damit zu einem hilflosen Festhalten an Problemlösungsmodellen, die problemverschärfende Wirkungen haben. Als weitere soziale Folge wird der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft neue zeitgemäße Varianten der Askese, also der wertgebundenen Arbeitsverweigerung und des Konsumverzichts nach sich ziehen, mit allen Konsequenzen, die das für utilitaristische Qualifizierungskonzepte hat. „Bildung“ wird sich möglicherweise an der Art und Weise festmachen lassen, wie mit geringen materiellen Ressourcen sozial in produktiver Weise umgegangen werden kann. Durch derartige Veränderungen geraten Tiefenstrukturen der Arbeitsgesellschaft, die sich bisher über Normen der Leistungsbereitschaft gesteuert hat, in einen offenen Transformationsprozeß, ohne daß bereits neue Regulationsmechanismen erkennbar sind. Selbstverständlich geht gesellschaftlich nützliche Arbeit nicht aus, aber nur ein Bruchteil dieser notwendigen Leistungen läßt sich über die gegenwärtigen Strukturen als *Erwerbstätigkeit* organisieren. Berufsförmig strukturierte „Arbeit“ verliert in der Neustrukturierung der internationalen Arbeitsteilung ihre bisherige Wirkungsmacht für Muster „rationaler Lebensführung“. Als wichtige Konsequenz hieraus zeichnet sich die Auflösung der bisher unmittelbaren Verknüpfung zwischen Ausbildung bzw. Weiterbildung und Erwerbstätigkeit ab. Andererseits wird sich die soziale Anlagerungsstelle für Qualifizierungsbedarf schwerlich in Aktivitäten einer „Freizeitgesellschaft“ finden lassen, denn „Freizeit“ bedarf als komplementärer Gegenbegriff ein Vorherrschen von Erwerbstätigkeit. (vgl. Hoff 1992) Erkennbar ist bereits heute, daß sich das gesellschaftliche

Verständnis von „Arbeit“ ausdifferenzieren wird. Absehbar ist, daß sich in der Polarisierung zwischen selbstorganisierter „unternehmerisch“ strukturierter Arbeit und sozialpolitisch zugewiesener „selbstverpflichtender“ Arbeit bereits heute ein politischer Konflikt abzeichnet. Erwachsenenbildung beteiligt sich bereits in einer Reihe von Projekten an der Bearbeitung dieses Problems in bezug auf die Bewältigung von erzwungenem Vorruhestand, bei der Qualifizierung für „bürgerschaftliches Engagement im Ehrenamt oder bei der Einrichtung von regionalen „Tätigkeitsagenturen“.

(6) Krise der gesellschaftlichen Institutionen

Bereits in früheren Entwicklungsphasen zeigten sich Grenzen der Systemsteuerung - sei es, daß die Gesellschaft aus der Sicht der politischen Klasse zunehmend „unregierbar“ erschien, sei es, daß innergesellschaftliche Abstimmungsprozesse wie die zwischen Arbeits- und Beschäftigungssystem oder zwischen Grundlagenforschung und ihrer technischen Nutzung immer problematischer wurden. Grundsätzlich wird schon seit längerem ein Bedarf an neuen Steuerungsmodellen auf allen Entscheidungsebenen und allen Sektoren konstatiert. (vgl. Ellwein/Hesse 1997; Naschold 1993; Willke 1996) Er drückt sich nicht zuletzt in geradezu dramatischen Veränderungen in der Funktionsbestimmung des Staates aus, zeichnet sich aber auch ab in einer Legitimationskrise der zentralen Institutionalformen weiterer Funktionssysteme der Gesellschaft wie z.B. im Funktionswandel des Krankenhauses im Gesundheitssystem, der innere Wandel der Kirchen in den großen Religionsgemeinschaften oder der Hochschule als Institutionalform des Wissenschaftssystems. Besonders auffällig zeigen sich diese strukturellen Transformationsprozesse im Wirtschaftssystem, wo die zentrale Institutionalform: die betriebliche Organisation des Wirtschaftsunternehmens gegenwärtig einen dramatischen Strukturwandel durchläuft.

Aber auch das Erziehungs- und Bildungssystem bleibt davon nicht unberührt, verfügt aber bereits über eine Tradition im Umgang mit periodisch auftretenden Schüben des Strukturwandels. Grundsätzlich stehen gegenwärtig nahezu alle gesellschaftlichen Institutionalformen unter einem doppelten Veränderungsdruck: *von außen* wird ihre Funktionsfähigkeit in Frage gestellt und anhand ökonomischer Leistungskriterien einer externen Evaluation unterworfen. Gleichzeitig erfahren die Institutionalformen *von innen* her einen auffälligen Legitimationsverlust, in dessen Verlauf man z.T. implosionsartige Einbrüche des bisher gefestigten Selbstverständnisses beobachten kann. Erkennbar wird dies u.a. auch

darán, daß man in nahezu allen Funktionssystemen der Gesellschaft unter eine Dominanz von „*Organisationspolitik*“ gerät und dies in systematisch angelegten Verfahren der Reorganisation und der Organisationsentwicklung zum Ausdruck bringt. (vgl. Neuberger 1995; v. Küchler/Schäffter 1997, S.43ff.) Es geht dabei weniger um die immer wieder fälligen Einzelanpassungen und Reorganisationsmaßnahmen an aktuelle Anforderungsprofile, sondern um einen tiefgehenden Umbau der Institutionalstrukturen. Was zunächst als „Deinstitutionalisierung“ (Nuissl 1997) erscheint, erweist sich möglicherweise bei genauerer Strukturanalyse als eine Innovationsphase, in der als Antwort auf neuartige Transformationsmuster in der gesellschaftlichen Umwelt neue Formen von Steuerungsmechanismen zu entwickeln sind. Grundsätzlich geht es dabei um Versuche, reflexive Mechanismen, also Formen systemischer Selbststeuerung zu installieren. (vgl. Mayntz/Scharpf 1995)

(7) Zusammenspiel und Interferenz der Transformationsprozesse

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase beeinflussen sich wechselseitig sehr unterschiedliche Strukturentwicklungen in ihren jeweiligen Teilwirkungen und überlagern sich so zu einem hochkomplexen Spannungsgefüge. Die Probleme, aber auch die Gestaltungschancen einer „Gesellschaft in struktureller Transformation“ sind daher Ausdruck der hieraus erwachsenden Optionssteigerungen und einem von ihnen ausgelösten Realisierungsdruck. Problematisch wirkt sich das Ineinanderschieben sehr unterschiedlicher Entwicklungszeiten und ihren Temporalstrukturen aus: Sektorale oder regionale Probleme eines eher mittelfristigen Strukturwandels lassen sich daher nicht hinreichend aus ihrer jeweiligen spezifischen Entwicklung verstehen und innerhalb ihres engeren Kontextes lösen. Sie sind gleichzeitig vor dem Hintergrund und im Gesamtrahmen von epochalen Entwicklungen zu beurteilen. Ein spezifisches Merkmal der gegenwärtigen Entwicklungsphase scheint dabei zu sein, daß sich Entwicklungen sehr unterschiedlichen Ursprungs in ihren Wirkungen nicht mehr wie in früheren Entwicklungsphasen wechselseitig blockieren, sondern sich verstärken und daher zu Rückkoppelungseffekten führen, die sich jeder partikulären oder sektoralen Kontrolle entziehen.

In diesem Zusammenhang reicht es beispielsweise nicht mehr aus, sich ausschließlich auf die Bewältigung der gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu konzentrieren, wie sie in der Folge der staatlichen und wirtschaftlichen Vereinigung Deutschlands auftreten. Unabhängig vom historisch einzigartigen Anlaß einer Fusion zweier ausdifferenzierter Industriegesellschaften bekommt man es hier mit Problemen zu tun, die zwar nach unmittelbarer Lösung drängen, die in längerfristiger Perspektive jedoch nur als Bestandteil eines die neuen Bundesländer übergreifenden Entwicklungstrends zu sehen sind. Gesellschaft in struktureller Transformation verlangt daher ein gehöriges Maß an Unterscheidungsfähigkeit in Bezug auf den jeweiligen Ursprung der jeweilig erfahrbaren Veränderungsdynamik. Einerseits geht es um spezifische Veränderungen, wie sie der Systemwechsel mit all seinen Erfahrungen des Abbruchs und Umbruchs von allen Beteiligten nolens volens abverlangte. Gleichzeitig muß jedoch festgehalten werden, daß sich die östlichen Bundesländer in eine bereits in Veränderung begriffene „alte“ Bundesrepublik und zudem noch in ein sich strukturell neu formierendes Europa hineinbewegt haben. Die gegenwärtigen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Strukturwandel beschränken sich daher keinesfalls auf Anpassungsleistungen im Zuge einer „linearen Transformation“ an eine neue, definierbare Ordnung, sondern der Übergang führt im Sinne einer „reflexiven Transformation“ hinein in offene Prozesse einer sich wandelnden Ordnung.

1.3. Modelle struktureller Transformation

Um den Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, den Wandel von „Temporalstrukturen“ und die neue Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall statt dessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Ihre produktive Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer „*Transformationsgesellschaft*“ besteht vielmehr 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 seit einiger Zeit mit neuartigen „Transformationsmustern“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muß.

Strukturtheoretisch sind in diesem Zusammenhang zunächst vier *Modelle der Transformation* zu unterscheiden, nämlich:

- * „lineare Transformation“ mit Lernorganisation als Prozeß der Konversion
- * „zielbestimmte Transformation“ mit Lernorganisation als Prozeß der Aufklärung
- * „zieloffene Transformation“ mit Lernorganisation als Suchbewegung
- * „reflexive Transformation“ mit Lernorganisation als Prozeß permanenter Selbstvergewisserung.

Im weiteren werden die vier Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf die Organisation lebensbegleitenden Lernens bezogen.

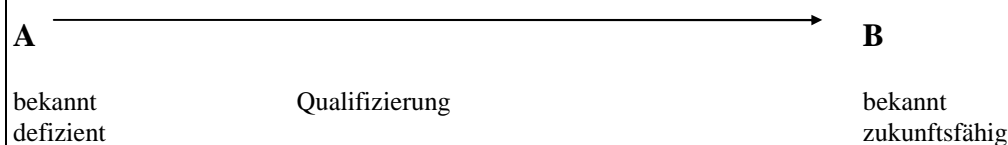
Modell I: Lineare Transformation*Lernen als Prozeß der Konversion: Zielspannungslage der Qualifizierung*

Schaubild 1: Modell Lineare Transformation

I. Lineare Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. (vgl. Schaubild 1) Der „Zustand A“ hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozeß nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen „Zustand B“. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozeß für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozeß ist allerdings, daß Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln können:

- * einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die ver-lernt werden müssen und
- * andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als äußerst hilfreich, kräftesparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z.B. Fremdsprachenerwerb, Übergang ins Rentenalter und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, daß es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, daß das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozeß in prinzipielle Schwierigkeiten:

- * Ist der defiziente „Zustand A“ unbekannt und nur der „Sollzustand B“ für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so daß Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muß. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modell II.
- * Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der „Zustand B“ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation“ geht das Modell III ein.

Modell II: Zielbestimmte Transformation

Lernen als Prozeß der Aufklärung: Orientierung an einem Vorbild

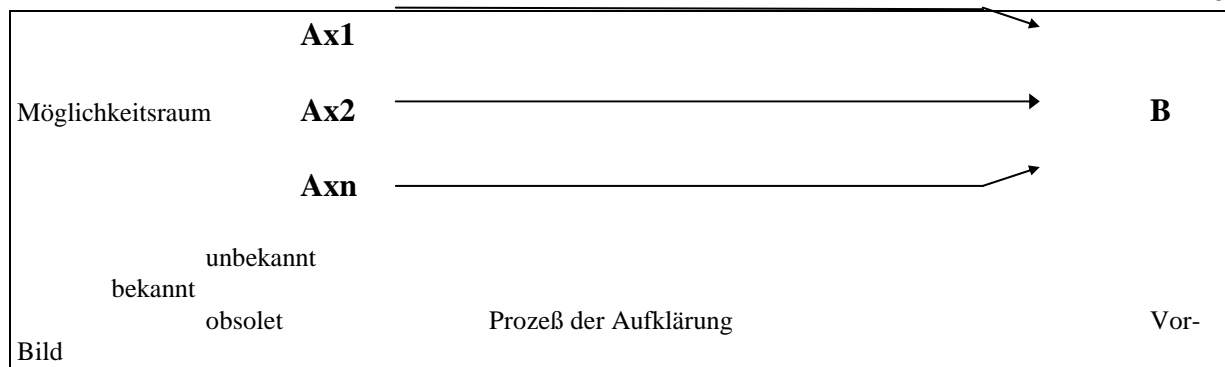


Schaubild 2: Zielbestimmte Transformation

II. Zielbestimmte Transformation

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

bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen darf hierbei werden, daß trotz aller externen Vorgabe des Zustands B, die Wirkung eines Vorbildes niemals voluntaristisch von außen her „erzeugt“ werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht. (vgl. Mader 1992) Vor-Bilder benötigen das Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

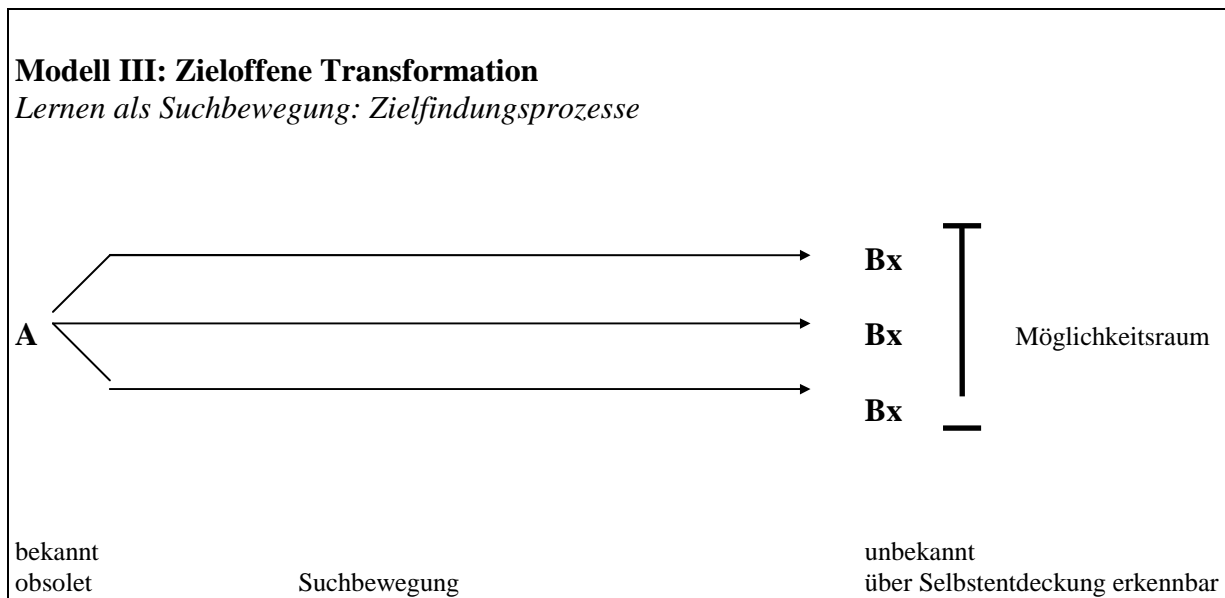


Schaubild 3: Zieloffene Transformation

III. Zieloffene Transformation

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

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

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

bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: sie verhindern Lernen.

Dies kann als strukturelle „Wirkungsumkehr“ bezeichnet werden.

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines anything goes, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ reagiert hier auf die oben charakterisierte „Multioptionsgesellschaft“. (vgl. Gross 1994) Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang zu einem Zustand B hin erfolgt, der sich selbst bereits im Strukturwandel befindet oder der sich gerade dadurch verändert, daß er durch lernende Aneignung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des „Zustands B“ wird im Modell IV der „reflexiven Transformation“ berücksichtigt.

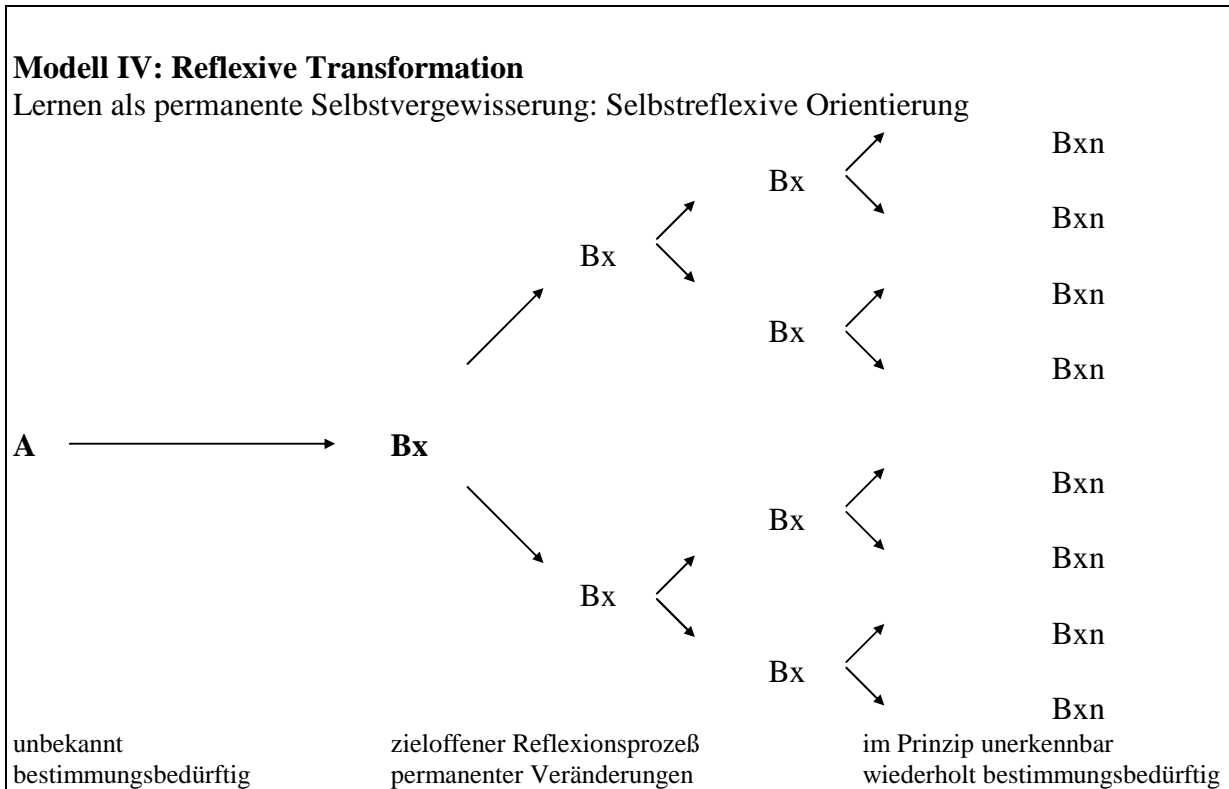


Schaubild 4: Reflexive Transformation

IV. Reflexive Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“. (vgl. Schaubild 4) Zustand A erweist sich als defizitär, wobei jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die Mangellage besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich um Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frührentner handelt.

„Zustand B“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation.

Der im Modell IV rekonstruierte Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, beginnt der Veränderungsprozess bereits mit reflexiven Bemühungen

um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines „Abstoß-Effekts“ nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedesmal wenn ein Zustand Bx im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozeß seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in bezug auf die Zielgröße aus. (vgl. Giddens 1996)

Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. An dieser Stelle muß zur Illustration ein Beispiele reichen:

* Berufliche Bildung unterstützt mit Maßnahmen pädagogisch strukturierter Suchbewegungen solche Menschen, die die Rückkehr zur Erwerbstätigkeit auf eine höchst individuelle Weise verfolgen und hierdurch bisher unbekannte Erwerbsmöglichkeiten entdecken. Je besser dies nun der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung z.B. durch individualisierte Bewerbungstrainings oder Existenzgründerprojekte gelingt, d.h. je deutlicher bislang unerschlossene Bereiche der Erwerbstätigkeit allgemein zugänglich werden, um so geringer werden letztlich die Chancen beruflicher Weiterbildung für spätere Angebote und um so stärker steigt der Druck auf diejenigen, die neue Felder bereits für sich erschlossen haben. Berufliche Weiterbildung trägt damit gerade durch ihr Gelingen zur weiteren Destabilisierung des Arbeitsmarkts bei und verschafft sich durch erfolgreiche pädagogische Arbeit tiefgreifende Anschlußprobleme für spätere Angebote. Der Zustand Bx wird allein durch das

Organisieren seiner Erreichbarkeit abermals in seiner Qualität verändert. Strukturell gleicht dies dem Problemmuster in der Touristikbranche, in der der Wunsch nach touristisch unberührten Ferienorten zu „Geheimtips“ führt, die gerade die Defizite hervorrufen, denen man zu entkommen suchte: die als touristisch unzerstört empfohlenen Reiseziele verändern sich dadurch, daß sie als Ferienorte erschlossen werden.

Lernorganisation im Modell IV gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigenen Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen 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.

Organisationstheoretisch lassen sich die Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz fassen, für die unterschiedliche Formen von Planung und Kontrolle notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen vollständiger Transparenz von Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und vollständige Intransparenz das andere. Die Grundstruktur der Transformationsmuster zwischen „bekannt“ und „unbekannt“ wird in Tabelle 2 veranschaulicht:

Ausgangslage	Zielwert	Lernmodell

bekannt	<i>bekannt</i>	Qualifikations-Modell	} lineare Transformation
unbekannt	<i>bekannt</i>	Aufklärungs-Modell	
bekannt	<i>unbekannt</i>	Suchbewegungs-Modell	} reflexive Transformation
unbekannt	<i>unbekannt</i>	Selbstvergewisserungs-Modell	

Tabelle 2: Transformationsmuster in Bezug auf Bekanntheit des Zielwertes

1.4 Unterschiedliche Bedeutung von Selbststeuerung

Das Auftreten zieloffener und selbstverstärkender Veränderungsprozesse in der Transformationsgesellschaft übt einen deutlichen Druck in Richtung auf Ansätze zur Selbststeuerung aus. Je nach Transformationsmuster wird in diesem Zusammenhang ein besonderes Verständnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens erkennbar:

* im Kontext von Qualifizierungsprozessen geht es um *Selbstinstruktion*

(z.B. Leittextmethode vgl. Greif/Kurtz 1996)

* bei Suchbewegungen handelt es sich um *selbstgesteuerte Zielfindung*

(z.B. Zukunftswerkstatt; Zielfindungsseminare; Lebenslauf- und Karriereplanung, biographisches Lernen)

* bei reflexiver Transformation wird die *Organisation von Selbstvergewisserung* erforderlich.

(z.B. Supervision, Qualitätszirkel, kollegiale Praxisberatung, Selbsthilfegruppen)

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik des zweiten und dritten Modells hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für die Lernziele und -inhalte der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht. (vgl. Schöffter/Weber/Becher 1998) 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.

Dies verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und ein konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. Hierfür sind auch die entsprechenden strukturellen und finanziellen Netzwerke als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen. „Marktorientierung“ bedeutet hier über Einzelveranstaltungen und Einzeleinrichtungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

1.5 Zwischenbilanz I

Grenzen institutionalisierten Lernens in Transformationsprozessen -

Klärung des gesellschaftlichen Strukturwandels als Anforderung

Die Probleme der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft lassen sich nicht allein dadurch bewältigen, daß man genauer auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neue Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich auch Programmqualität beurteilen läßt. Es wäre allerdings ein Mißverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung nur als „linearer Übergang“ vom Modell I über Modell II zu Modell III gedeutet würde - wenn also Modell III nur als „ultimative Innovation“ im Wettlauf um Modernität aufgegriffen würde. Statt dessen ist zu bedenken, daß alle drei Transformationsmuster weiterhin nebeneinander wirksam sind - daß man also mit einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen je nach Handlungskontext zu rechnen hat.

Grenzen institutionalisierten Lernens stellen daher nicht allein deshalb eine bildungspolitische Herausforderung dar, weil sie zur Erarbeitung innovativer Bildungskonzeptionen für neuartige Strukturmuster gesellschaftlichen Wandels zwingen. Voraussetzung für das Gelingen von Selbststeuerung in Bildungskontexten ist darüberhinaus die *Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Transformationsmustern* und dem in ihnen jeweils *gültigen* Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung. Gegenwärtig werden Wirksamkeitsgrenzen

ganz besonders dort erfahrbar, wo die zugrundeliegende Transformationsstruktur des Veränderungsprozesses nicht beachtet oder wo die Struktur falsch gedeutet wird. Solche Fehldeutungen führen zu *Wirkungsverlust* bislang erfolgreicher Bildungsangebote oder z.T. sogar zu *Wirkungsumkehr*. Erwachsenenbildung ist in diesen Fällen nicht mehr lernförderlich, sondern hindert die Menschen sogar daran, sich mit wichtigen Veränderungen in ihrem Leben in lernender Aneignung auseinanderzusetzen. Hieraus läßt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären. „Selbststeuerung“ gerät dann zur Ideologie oder zur Leerformel.

Aufgrund dieser Überlegungen wird es notwendig, differenzierter als bisher zwischen den Strukturen *linearer Transformation* der Modelle I und II und der *reflexiven Transformation* des dritten und vierten Modells zu unterscheiden. Hierbei sind *zwei unterschiedliche Anforderungen* genauer zu berücksichtigen:

* Bei Veränderungen im Sinnkontext des Modells I und II ist es die *Anforderung zum Kontextwechsel*, d.h. die Notwendigkeit zum Übergang aus einer vertrauten jedoch nicht mehr tragfähigen Ordnung hinein in ein bislang fremdartiges Erwartungssystem, das eine mehr oder weniger nachvollziehbare Sinnstruktur besitzt. In diesem linearen Verständnis verfügen die Menschen in den östlichen Bundesländern und z.T. auch in den osteuropäischen Ländern bereits über *Erfahrungen zum Kontextwechsel*. Inwiefern dies bereits als generalisiertes Erfahrungswissen also als übertragbare Kompetenz verfügbar ist, wird in späteren Überlegungen zu klären sein. Wie bereits angedeutet, beruht Kompetenz zum Kontextwechsel auf einer produktiven Beziehung zwischen Abbruch und Aufbruch, also auf der Verbindung von Distanzierungsleistung und Engagement.

* *Bei Veränderungen im Sinnkontext der Modelle III und IV* zwingt strukturelle Transformation die Akteure zum Übergang in ein fremdes Sinnsystem, das sich seinerseits in einem offenen, nicht unmittelbar durchschaubaren Strukturwandel befinden kann. Bei Veränderungen nach Modell IV werden dabei Anpassungsleistungen abverlangt, die sich im Zuge der weiteren Entwicklung schnell als zunächst notwendiger, aber letztlich nicht hinreichender Mitvollzug von immer weiteren Veränderungen herausstellen können. Die Erwartung, irgendwann einmal in der neuen, fremdartigen Ordnung „anzukommen“, bleibt trotz hoher Anpassungsleistung unerfüllbar. Ganz im Gegenteil kann paradoxerweise sogar

eine zu hohe Anpassungsbereitschaft die Chance verringern, den Prozeßcharakter der neuen Situation zu durchschauen und mit ihm umgehen zu lernen.⁴

Die Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens lassen sich daher häufig auf eine Unklarheit über die zutreffende Prozeßstruktur der Veränderungsverläufe zurückführen. Geht man von einer mehr oder weniger linearen Transformationslogik aus, bei der ein Übergang von einer bekannten Ausgangslage A über eine Zwischenphase B zur Ziel-Lage C eines ebenfalls bekannten Kontextes zu organisieren ist, so bieten die bekannten pädagogischen Technologien in der Tat ein breites Instrumentarium zur Anpassungsqualifizierung. Sobald es sich jedoch um Übergänge hinein in Ordnungsgefüge handelt, die sich selbst im Prozeß eines offenen Strukturwandels befinden, müssen Angebote institutionalisierten Lernens eine andere Funktion als bei der Bewältigung eines linearen Übergangs erfüllen. Im zweiten Fall ist zudem zu berücksichtigen, daß nun auch institutionalisiertes Lernen als Bestandteil einer Transformationsgesellschaft einem Funktionswandel unterliegt, den es strukturell mitzuvollziehen hat. Es handelt sich dabei um eine Anforderung an die Weiterbildung, die sich wie bereits erwähnt als Wandel von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion beschreiben läßt. Darauf wird im nächsten Kapitel zurückgekommen. Die Reflexionsfunktion ist eine Antwort auf die kontingente Prozeßstruktur einer Transformationsgesellschaft, wie sie exemplarisch beim Übergang zwischen den Gesellschaftsordnungen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands erfahrbar wurde.

Das gegenwärtige Problem einer *Gesellschaft in struktureller Transformation*, mit dem man es gegenwärtig in den östlichen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in der Schwierigkeit, eine generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit für Personen, Gruppen,

⁴ Es sind derartige Erfahrungen im Umgang mit Prozessen des Strukturwandels, an denen sich die Situation in den sog. Beitrittsländern von der Situation in der alten Bundesrepublik grundsätzlich unterscheidet. Man wird konfrontiert mit der Gewalt „fluider Strukturen“ und erlebt dies besonders intensiv vor dem Kontrast eines kollektiven Menschenbildes, einer sozialistischen Gesellschaftsordnung und eines Staatsverständnisses, in der Vermeidung von Kontrollverlust bei allen Beteiligten höchste Priorität genoß. Die Problematik der Weiterbildung in den neuen Bundesländern bestand also darin, daß die Menschen gleichzeitig *beide Varianten des Kontextwechsels* zu bewältigen hatten (und weiterhin haben), ohne daß eine Unterscheidung immer auch möglich war. Hinzu kommt, daß die institutionalisierten Lernhilfen vorwiegend von Problemdefinitionen im Sinne linearer Transformation ausgingen und hierdurch erheblich zum Wirkungsverlust bzw. zur Wirkungsumkehr von Weiterbildungsbemühungen beitrugen.

Organisationen und Institutionen aufgreifen und produktiv nutzen zu können. Wie aber lassen sich verlorene Sicherheiten wiedergewinnen, ohne vergeblich nach stabilen Rahmenbedingungen Ausschau zu halten und dabei letztlich doch enttäuscht zu werden? Zeiten des Übergangs stehen notwendigerweise in einem „Zwielicht der Ordnung“ (Waldenfels). Sie lassen die bislang gesichert erscheinenden Formen institutionalisierten Lernens problematisch erscheinen und setzen bewährte Kontrollmechanismen und Steuerungsmodelle außer Kraft. So erweist sich z.B. das Verlangen nach der gewohnten Sicherheit von „Maßnahmekulturen des Lernens“ als Unfähigkeit, sich in aller Konsequenz auf den strukturellen Wandel einzustellen. Das Festhalten an alten Sicherheiten wirkt sich letztlich als Problemverschärfung aus, weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und daher in der weiteren Folge ständig Mißerfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem „freien Fall“ in Strukturlosigkeit schützen, die andererseits jedoch anschlussfähig sein müssen für neuartige Gestaltungsvarianten, die vorher nicht antizipierbar gewesen waren. Die Bearbeitung von Freisetzung und Kontrollverlust kann nicht mehr auf eine Wiedergewinnung „objektiver“ extern vorgegebener Ordnungsstrukturen abzielen, sondern muß Gelegenheiten bieten, in denen bislang noch unbestimmte Potentialität in *experimentelle Handlungs- und Gestaltungsspielräume* transformiert werden kann. Es geht um die Bearbeitung unterschiedlicher Phänomene der Entgrenzung durch selbstreflexive Orientierungsleistungen. Eine unverzichtbare Aufgabe institutionalisierten Lernens besteht nun darin, derartige Entwicklungen methodisch zu begleiten und hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen und auf Dauer zu stellen, in denen Suchbewegungen hinein in bislang unbekannte *Möglichkeitsräume* organisierbar werden. Lernen meint in diesem Zusammenhang entdeckendes, grenzüberschreitendes Lernen, das zwar nicht extern gesteuert werden kann, das aber dennoch institutionalisierter Förderung und Entwicklungsbegleitung bedarf.

Diese allgemeine Einschätzung gilt gesellschaftsweit und hierbei ebenso für individuelle Freisetzungprobleme und ihren subjektiven Orientierungsbedarf im Lebenslauf wie darüber hinaus auch für Selbststeuerungsanforderungen an Gruppen, Organisationen, Wirtschaftsunternehmen, Verbände oder an die großen gesellschaftlichen Funktionssysteme. Es kann daher nicht überraschen, daß auch in dem sich gegenwärtig schrittweise

ausdifferenzierenden Weiterbildungssystem die strukturelle Spannung zwischen vielfältig angewachsenen Optionen und einem im konkreten Fall verengten Gestaltungsspielraum nach produktiver Bearbeitung verlangt. Vieles, was früher eindeutig festgelegt und geregelt schien, wird nun als nur eine mögliche Variante unter vielen anderen Spielarten erkennbar.

Institutionalisiertes Lernen ist in den bekannten Formen nicht mehr selbstverständlich, es wird in seinen Begrenzungen erkennbar, es erweist sich als „kontingent“ und damit begründungsbedürftig.

2. Kapitel

Institutionalisierung: die Ausdifferenzierung von gefestigten Lernkontexten

Versucht man, die „Grenzen institutionalisierten Lernens“ zu bestimmen, so kommt es darauf an, die jeweils mitgedachten Gegenbegriffe zu explizieren. Dohmen (1982) und Tietgens (1986, 110) z.B. benutzen als Gegensatz⁵ zu „organisiertem Lernen“ die Metapher des „natürlichen Lernens“, wodurch ein bedeutungsgeladener Kontrast zu so etwas wie „künstlichem“ oder zweckvoll „hergestelltem“ Lernen hervorgerufen wird. In der Kontrastierung zu „natürlichem Lernen“ erhalten unterschiedliche Begriffe wie intentionales, organisiertes, veranstaltetes oder institutionalisiertes Lernen ein hohes Maß an Gemeinsamkeit, was es erschwert, ihren je besonderen Charakter hinreichend zu berücksichtigen und Fragen wie die folgenden aufzuwerfen.:

- Sind die Grenzen „institutionalisierten Lernens“ strukturgleich mit den Grenzen von „organisiertem Lernen“?
- Ist jeder „organisierte“ Lernprozeß immer schon eine Lehrveranstaltung oder gibt es auch Formen organisierten Lernens außerhalb von Bildungsveranstaltungen und ihren institutionellen Rahmenbedingungen?

An diesen Fragen wird bereits erkennbar, daß eine einfache Kontrastfolie nicht hinreicht, sondern daß ein differenzierter Bedeutungszusammenhang rekonstruiert werden muß, in dem

⁵ Interessant ist hierbei, daß je nach Kontext auch der Gegenbegriff wechseln kann. In der Auseinandersetzung mit den „Neuen Sozialen Bewegungen“ und ihren Lernkonzepten wird von Hans Tietgens z.B. die

sich Wirksamkeitsgrenzen des Lernens bestimmen und erklären lassen. In den folgenden Überlegungen soll daher herausgearbeitet werden, daß mit den verschiedenen Begriffen immer auch folgenreiche Gegenbegriffe und entsprechende Bedeutungsdifferenzen mitgedacht werden. Wirksamkeitsgrenzen von Lernstrukturen lassen sich somit nur an der Differenzlinie festmachen, in der sich eine Lernstruktur von anderen signifikant unterscheidet. Wenn man über eine alltagssprachliche Begriffsverwendung hinauskommen und die jeweils latent unterlegten Gegensatzpaare mit in die Strukturanalyse einbeziehen will, so kann man sich zunächst der „Arbeit am Begriff“ nicht entziehen. Begriffe steuern die Wahrnehmung von „empirischen Sachverhalten“ und erweisen sich häufig genug als Erkenntnishindernis. Grenzen institutionalisierten Lernens werden sich daher nur dann strukturanalytisch beschreiben und angemessen bearbeiten lassen, wenn der Begriff der Institutionalisierung nicht mehr allein als Gegensatz zu Idealisierungen wie „natürlich“ „selbstgesteuert“, „selbstorganisiert“ oder „selbstbestimmt“ gefaßt wird. Erst dann wird sich das Verhältnis zu Begriffen wie „organisiertem“, „veranstaltetem“, oder „intentionalem“ Lernen klären lassen. (vgl. Kap. 6 u.7)

Es stellt sich daher in einem ersten Schritt die Aufgabe, die Begriffe Institution und Institutionalisierung genauer zu fassen. Auf dieser Grundlage wird es dann auch möglich, „nicht-institutionalisierte“ Formen des Erwachsenenlernens strukturell zu beschreiben und ihnen entsprechende Begriffe und Bedeutungen zuzuordnen. Dabei könnte sich herausstellen, daß auch institutionalisiertes Lernen Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbststeuerung bietet, während nicht-institutionalisiertes Lernen neben seinem autonomen Charakter auch spezifische Varianten von Fremdbestimmung aufweisen kann.

2.1. Neo-Institutionalismus und der Begriff der Institution

Der Institutionenbegriff schien einige Zeit durch den Organisationsbegriff abgelöst worden zu sein - zumindest wurden die Unterscheidungen nicht mehr einheitlich benutzt. Institution wird seit jeher sowohl auf soziale Gebilde als auch auf sozial normierte Verhaltensweisen angewendet.

„Versuche, den Institutionenbegriff auf abstrahierte ... Regeln zu beschränken und für soziale Gebilde statt dessen den Begriff der Organisation zu verwenden .., haben sich zwar bisher

Unterscheidung zwischen „veranstaltetem und selbstinitiiertem Lernen“ eingeführt und diskutiert. Damit wird dem Organisationstyp „Veranstaltung“ von vornherein Fremdsteuerung unterstellt.

nicht durchgesetzt, doch werden mit dem Institutionenbegriff übereinstimmend Regelungsaspekte betont, die sich vor allem auf die Verteilung und Ausübung von Macht, die Definition von Zuständigkeiten, die Verfügung über Ressourcen sowie Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse beziehen.“ (Mayntz/Scharpf 1995,40)

Die Rückkehr des Institutionenbegriffs in die Organisationstheorie erklärt sich vor allem aus einer bedauerlichen Verengung und Instrumentalisierung des Organisationsbegriffs, wodurch übergeordnete, gesellschaftliche Strukturzusammenhänge ausgeblendet und nicht mehr als ordnungspolitische Dimension erkennbar waren. Das Verständnis von Organisation reduzierte sich dadurch begrifflich auf ein engeres soziales System eigener Art zwischen Gesamtgesellschaft und zwischenmenschlicher Interaktion. Der Begriff der Institution rückt nun in die Lücke ein, die hier entstanden war.

Definitionsvorschlag: Institution bezieht sich auf einen *gesellschaftlich verfestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang*, der mögliche Spielarten von Organisation übergreift. Institutionelle Strukturen liegen daher auf einer höheren Ebene als Organisationsstrukturen: sie konstituieren verfestigte Erwartungsstrukturen zwischen Organisationen, aber auch zwischen Handlungskontexten innerhalb von Organisationen.

Institution ersetzt somit nicht den Organisationsbegriff, sondern „hebt die Bedeutung über die Organisation hinausweisender *legitimatorischer* und *symbolischer* Dimensionen in besonderer Weise hervor.“ (Hasse/Krücken 1995,99) Friedland und Alford stellen daher den „Neuen Institutionalismus in der Organisationsanalyse“ unter den programmatischen Titel: „Bringing Society Back In.“ (Friedland/Alford 1991). Ähnliche Bemühungen ließen sich schon früher am Beispiel des „politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus“ beobachten, wo unter dem analogen Motto: „Bringing the State Back In“ (Evans u.a. 1985) eine „Renaissance der institutionellen Sichtweise“ einsetzte. Mit ihr konnten organisationstheoretische Ansätze wieder stärker zum Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems in einem weiter gefaßten Verständniszusammenhang beitragen. (vgl. Keck 1991; als Überblick vgl. Mayntz/Scharpf 1995)

Mit ähnlichen Problemen bekommt man es gegenwärtig bei der Organisationsanalyse und Organisationsberatung im Bildungssystem zu tun. Nur steht hier bislang noch eine Rezeption des neo-institutionalistischen Forschungsansatzes aus, die sich für ein angemessenes Verständnis von Weiterbildung als außerordentlich notwendig erweist. Zwar läßt sich in den Fachdiskursen und in der Praxis der Weiterbildung gegenwärtig eine „organisationsbezogene

Wende“ (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997) konstatieren, dennoch bleibt sie noch überwiegend auf eine betriebswirtschaftlich verengte Problembeschreibung beschränkt. Das gestörte Verhältnis von Pädagogen zur organisatorischen Dimension ihres Handelns gehört leider zu einem ihrer „traditionellen Dilemmata“ (Terhart 1986), und so fällt auch noch heute eine integrative Sicht schwer. Statt dessen wird das Pädagogische auf die unmittelbare Interaktion „von Person zu Person“ reduziert, wobei man das Organisatorische zur außerpädagogischen Rahmenbedingung erklärt und somit aus der professionellen Wahrnehmung ausgegrenzt. Aspekte einer übergreifenden Institutionalisierung von Erwachsenenlernen im Sinne gesellschaftlich verfestigter Erwartungsstrukturen geraten hierdurch völlig außerhalb des Blickfeldes - zumindest lassen sich erwachsenenpädagogische Fragen nur noch unzureichend mit organisationstheoretischen verknüpfen.⁶

Letztlich bleibt daher eine Organisationstheorie der Erwachsenenbildung unzureichend, wenn sie nicht in der Lage ist, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns mit den tätigkeitsfeldspezifisch verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen in Beziehung zu setzen. Eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit für die institutionelle Perspektive innerhalb der organisatorischen Dimension böte daher die Chance, wieder originär erwachsenenpädagogische Gesichtspunkte und Strukturierungselemente in einen von betriebswirtschaftlichem Denken überformten Diskurs des Bildungsmanagements einzubringen. Analog zu den genannten Problemfeldern des organisationssoziologischen und politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus läßt sich der Anspruch bereits heute für den Bereich von Weiterbildungsorganisation auf die programmatische Formel zuspitzen: „Bringing Learning Back In.“

Eine theoriestrategisch zentrale Bedeutung erhält der soziologische Institutionenbegriff nun dadurch, daß sich mit ihm unterschiedliche Varianten organisierten Lernens als gesellschaftlich präformierte soziale Erwartungsstrukturen rekonstruieren und in spezifischen Bedeutungskontexten empirisch untersuchen lassen.

In diesem Zusammenhang gilt es, den Begriff Institution zu präzisieren: er beschreibt relativ verfestigte, in Routinen zugeschliffene soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln nicht nur begrenzen, sondern die als „Möglichkeitsraum“ wirken,

⁶ Eher die Ausnahmen stellen daher Ansätze bei Senzky 1977, Kade 1989; Schäffter 1992; Schlutz 1997 dar.

in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln konstitutiv herausbilden können. Institutionen fungieren somit als „enabling structures“, sie machen den Akteuren spezifische handlungssteuernde „performance scripts“ überhaupt erst verfügbar. (vgl. Hasse/Krücken 1996,97)

Der heutige Institutionenbegriff gewinnt sein Profil und seine Deutungskraft durch eine wissenssoziologische Fundierung: Prozesse der Institutionalisierung werden als zentraler Bestandteil der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1972) erkannt. Institutionalisierung meint daher den Prozeß sozialer Strukturbildung, in dem gesellschaftliche Akteure eine gemeinsame „Definition“ ihrer sozialen Wirklichkeit aufbauen. Unter anderem geschieht dies durch erfolgreiche Unterstellung von „Selbstverständlichkeit“, oder anders ausgedrückt, über das Herausbilden von common-sense-Strukturen und ihren „taken-for-granted-Regeln“. Über das Verfestigen eines gemeinsamen, impliziten Weltbildes oder bereichsspezifischer Leitbilder steuern common-sense-Strukturen die Wahrnehmung und die Deutungsmuster der beteiligten Akteure in der Weise, daß die so erfahrbaren Ereignisse als „selbstverständlicher Aspekt einer vorgegebenen Realität“ erscheinen. (vgl. Vollmer 1996,316)

„Der Prozeß der Institutionalisierung bezeichnet damit einen Prozeß *der Objektivierung sozialen Wissens*. Institutionen objektivieren Wissens Elemente und strukturieren damit weitere Wissensmöglichkeiten, denn solches Wissen dient als Filter für spätere Wissensaufnahme.“ (ebenda).

Auf Erwachsenenbildung bezogen heißt dies, daß Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen als Strukturierungsprozeß in bezug auf Erwartbarkeit und systematischer Verstetigung und Universalisierung begriffen werden muß. In bestimmten Lebenslagen oder unter spezifischen Lebensbedingungen wird institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen in bestimmter Weise erwartbar. Anders herum erscheint nun „Nicht-Lernen“ als „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) und somit als Enttäuschung normativer Erwartungsstrukturen, bis hin zu „abweichendem Verhalten“, wenn z.B. eine Umschulung nicht akzeptiert, aber dennoch Arbeitslosenhilfe in Anspruch genommen wird. An solchen Fällen wird erkennbar, welche Varianten von Erwachsenenlernen gesellschaftlich im Sinne gefestigter Erwartungsstrukturen institutionalisiert sind.

„Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu

sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellende zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs. Sich als Erwachsener noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich *institutionalisierten Moment* seiner je individuellen Biographie.

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang *von den Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution* bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja, er ist durch einen verengten Begriff von Institutionalisierung eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel (vgl. Tietgens 1984) der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint.“ (Kade 1989,802 Hervorh. O.S)

Auch Kade hält es für notwendig, „konsequenter als bisher *zwischen Institution und Organisation zu unterscheiden ...* und unter Rückgriff auf einen reflexiven Begriff von Institutionalisierung (vgl. Luhmann 1970a) die Entwicklung von Erwachsenenbildung als einen Prozeß der Institutionalisierung von Bildung zu interpretieren.“ (ebenda - Hervorheb. durch OS)

2.2 Zum Verhältnis zwischen Institution und Organisation

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß gesellschaftliche Institutionalisierung und Organisation nicht identisch sind, wenngleich sie in einem engen und mehrdeutigen Verhältnis zueinander stehen. Institution ist ein übergeordneter strukturbildender Sinnzusammenhang, in dem einerseits interne Routinisierungen formaler Organisation oder auch informeller Organisationskulturen ihren Ursprung haben, der darüber hinaus aber auch organisationsübergreifende makrosoziale Phänomene mit einschließt. Institution wird in diesem Verständnis als Scharnierstelle zwischen Gesellschaft und Organisation konzipiert: in dem Verhältnis zwischen Institution und Organisation drückt sich die strukturelle Kopplung („embeddedness“ nach Granovetter 1985) eines organisierten Sozialsystems mit seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt aus.

Die strukturelle Koppelung zwischen Institution und Organisation läßt sich aus zwei *Interessenrichtungen her* beschreiben:

* zum einen aus der Dynamik einer Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Funktionssystemen, deren Institutionalformen sich auf der Ebene von Organisationen

konkretisieren und damit für andere Systeme in der gesellschaftlichen Umwelt Leistungen erbringen können

* zum anderen aus dem Orientierungsbedarf, den eine Organisation als Bestandteil eines übergeordneten langfristigen Sinnkontextes gewinnt.

Beide Aspekte werden nachfolgend erläutert.

(1) Organisation als Operationalisierung von Funktionssystemen

Betrachtet man das Verhältnis zwischen Institution und Organisation aus einem gesellschaftstheoretischen Deutungszusammenhang, so lassen sich *Institutionen* als Ergebnis funktionaler Differenzierung beschreiben, in der spezifische *Funktionssysteme* zur Programmierung ihrer Aufgaben besondere Organisationen als „Institutionalformen“ herausbilden. Soziale Organisationen bieten in diesem Verständnis das pragmatische Instrumentarium zur Konkretisierung und zur Realisierung gesellschaftlicher Erwartungsstrukturen, die hierdurch als ausdifferenzierte Funktion auf Dauer gestellt werden können. (vgl. Schaubild 5)

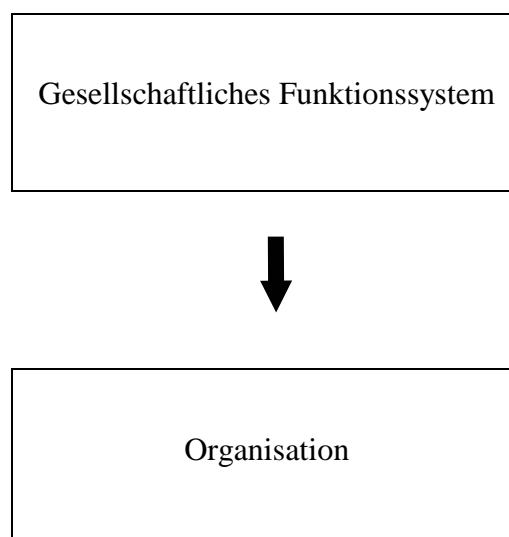


Schaubild 5: Organisationen als Operationsbezug von Funktionssystemen

Im Rahmen der soziologischen Systemtheorie in Anschluß an Niklas Luhmann wird erkennbar, daß gesellschaftliche Differenzierung mit einem zunehmenden Bedarf an

Organisation einhergeht. (Luhmann 1997,607) Organisationen bieten in dieser Betrachtung konkrete Möglichkeiten einer strukturellen Kopplung innerhalb und zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen. Mit dem Begriff der strukturellen Kopplung charakterisiert Luhmann eine besondere Art der Beziehung, die beim Übergang von segmentärer zu funktionaler Differenzierung notwendig wird. Es geht um die „Umformung analoger (gleichzeitiger, kontinuierlicher) Verhältnisse in digitale, die nach dem entweder/oder-Schema behandelt werden können, und ferner Intensivierung bestimmter Bahnen wechselseitiger Irritation bei hoher Indifferenz gegenüber der Umwelt im übrigen.“ (Luhmann 1997a,779) Strukturelle Kopplungen sind selbst Ausdruck der Eigenart und Autonomie eines Funktionssystems. Sie können stärker oder schwächer ausgeprägt sein.

Die Theorie funktionaler Differenzierung geht davon aus, daß sich moderne Gesellschaften im Zuge einer evolutionär gesteuerten Transformation zunehmend in abgrenzbare, eigener Entwicklungslogik folgende Teilsysteme ausdifferenzieren. Sie ist zu unterscheiden von evolutionär früheren Formen einer *segmentären* (d.h. räumlich-territorial oder sozialräumlich abgrenzbaren) bzw. einer *stratifikatorischen* (schichtenmäßig oder nach Zentrum/Peripherie abgrenzbaren) Differenzierung. Funktionale Differenzierung kommt darin zum Ausdruck, daß darauf verzichtet werden kann, daß jeder Teilbereich eine „Gesellschaft im Kleinen“ repräsentiert und damit unter den Anspruch gerät, daß in jedem gesellschaftlichen Sektor die Fülle unterschiedlicher Aufgabenerfüllung reproduziert werden muß. Statt dessen wird die Spezialisierung eines Teilbereichs auf nur eine ausgewählte Funktion möglich, die das System nun für das gesellschaftliche Gesamtsystem zu erfüllen hat. „Die Ausdifferenzierung jeweils eines Teilsystems für jeweils eine Funktion bedeutet, daß diese Funktion für dieses (und nur für dieses) System Priorität genießt und allen anderen Funktionen vorgeordnet wird.“ (Luhmann 1997a,747)

Funktionale Ausdifferenzierung wird daher mißverstanden, wenn man sie (wie oft fälschlicherweise geschieht) als räumliche Differenz konzipiert und Institutionalisierungsprozesse versucht situativ und sozialräumlich zu verorten. Die Möglichkeit einer Verortung trifft immer nur dort zu, wo parallel und unterstützend zur funktionalen Differenzierung segmentäre Strukturen weiterbestehen. So „führt ein Primat funktionaler Differenzierungen nicht dazu, daß segmentäre Differenzierungen oder Schichtenbildungen dadurch abgelöst werden. Im Gegenteil: die Chancen für

Segmentierungen (etwa auf Organisationsbasis) nehmen mit der Komplexität des Gesellschaftssystems zu...“ (Luhmann 1997a,776) Um so wichtiger wird die deutliche Unterscheidung zwischen der Ebene von Funktionssystemen als Sinnsystem und sozialer Organisation.

Funktionale Systembildung konstituiert und festigt ein *Sinngrenze* zwischen einem bestimmten Relevanzbereich als Binnenbereich einerseits und einem weitgehend offenen Außenbereich im Sinne einer funktional nicht festgelegten „Alltagswelt“. Auf den Begriff des Alltags und lebensweltlicher Strukturierung wird noch zurückzukommen sein. Die nun konstituierte System-Umwelt-Spannung läßt sich auf der Ebene des Funktionssystems, auf der es noch keine organisationale Konkretisierung und Spezifizierung erfahren hat, keinesfalls als territoriale Differenz festmachen. Sie bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen relevanten Sinnbezirken der Wahrnehmung, Beurteilung und des Handelns - also auf gesellschaftlich bedeutsame Kontextunterschiede. Daraus folgt, daß Organisationen und die von ihnen konstruierten situativen Arrangements wichtige Schnittstellen für mehrere Funktionssysteme darstellen können. Dies macht ihre intermediäre Bedeutung für strukturelle Kopplung aus. „Ereignisse, die in mehren Systemen zugleich vollzogen werden, bleiben aber an die rekursiven Netzwerke der verschiedenen Systeme gebunden, werden von ihnen identifiziert und haben deshalb eine ganz verschiedene Vorgeschichte und eine ganz verschiedene Zukunft, je nachdem, welches System die Operation als Einheit vollzieht.“ (Luhmann 1997a,754) Besonders auffällig ist dies z.B. im Falle der staatlichen Hochschule als typischer Bildungsorganisation, in der das Wissenschaftssystem, das Erziehungs- und Bildungssystem und das ökonomische System ein kaum noch entwirrbares Geflecht von „Zugriffsbereichen“ (Schimank 1998,177) in struktureller Kopplung herausgebildet hat. Dennoch hat das gemeinsame Ereignis „Abschluß des wissenschaftlichen Examens“ aus der Perspektive der sich in der Situation überlagernden Funktionssysteme eine sehr unterschiedliche Relevanz. Ähnliches ließe sich von der Institutionalform innerbetrieblicher Weiterbildung sagen, bei der eine segmentäre Zuordnung den Blick auf strukturelle Kopplung zwischen dem Wirtschafts- und dem Weiterbildungssystem verstellen würde. Räumlich-territorial ist innerbetriebliche Weiterbildung (auf der Organisationsebene) Bestandteil eines Wirtschaftsunternehmens; funktional ist dabei deutlich zu unterscheiden, welche Funktion in einer Situation jeweils das Primat erhält:

* Ist dies eine Situation im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme, in der die Unterscheidung zwischen Lernen und Nichtlernen relevant ist und für bessere Produktionsverfahren gelernt wird?

* Oder ist dies eine Situation im Rahmen eines Produktionsverfahrens, in dessen Relevanzen von Leistungserstellung auch gelernt werden kann.

Für das weitere Verständnis der Überlegungen ist daher von grundlegender Bedeutung, daß sich Funktionssysteme als gesellschaftlich verfestigte Sinnkontexte keiner Organisation und erst recht keinem situativen Arrangement innerhalb organisationalem Handeln eindeutig und trennscharf zuordnen lassen. Sinn lebt von dem Verweis auf ausgeschlossenen, aber jederzeit aktivierbaren Sinnbezügen. (vgl. Luhmann 1984,92ff.) Um so wichtiger ist es, jeweils genauer zu bestimmen, welche Kontextierung den Sinn-Horizont bildet und damit strukturierend und handlungsleitend wirkt.

Luhmann spricht in diesem Zusammenhang von dem jeweils vorherrschenden „funktionalen Primat“, demzufolge z.B. dem politischen System eine erfolgreiche Wirtschaft nur als Bedingung für „politischen Erfolg“ wichtig ist. Analog ließe sich sagen, daß z.B. Weiterbildung für das Wirtschaftssystem ausschließlich als Bedingung für ökonomischen Erfolg von Bedeutung ist, umgekehrt ökonomische Gesichtspunkte im Bildungssystem nur relevant werden, wenn sie als Bedingung für Lernerfolg in Betracht kommen.

Auf der Grundlage ihres Funktionsprimats erreichen Funktionssysteme als Relevanzbereiche dadurch deutliche Sinn Grenzen zur Umwelt, eine (sogn. „operative Schließung“), daß sie sich in der Beschreibung von Welt an einem „binären Code“ orientieren. Sie beschreiben und behandeln die Komplexität ihrer Realität unter einer „Leitdifferenz“, wie z.B. gesund/krank, mächtig/ohnmächtig oder zahlungsfähig/nichtzahlungsfähig. An derartige konstitutiven Gegensatzpaare läßt sich schließlich eine Programmierung auf einer organisationalen Ebene in Gestalt spezifischer Institutionalformen anschließen.

Im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung haben sich bisher folgende große Funktionssysteme herausgebildet:

- das *Religionssystem* mit dem *Code Immanenz/Transzendenz* und den Institutionalformen Konfession mit deren „Amtskirchen“

- das politische System mit dem Code Macht/ Ohnmacht und der Institutionalform „Staat“ mit den staatlichen Organisationen der „öffentlichen Hand“
- das Rechtssystem mit dem Code Recht/Unrecht und dem institutionellen Kern Gerichtswesen
- das Wirtschaftssystem mit dem Code Zahlung/Nichtzahlung und den Institutionen Unternehmen und Haushalte
- das Wissenschaftssystem mit dem Code Wahrheit/Unwahrheit mit dem institutionellen Kern Universität und seinen Organisationen der Lehre und Forschung
- das Erziehungssystem mit dem Code Lob/Tadel bzw. richtig/falsch und den Institutionalformen Familie und Schule mit seiner Ausdifferenzierung in vielfältige Bildungseinrichtungen.

Jedes dieser Funktionssysteme kann nur seine eigene Funktion erfüllen. „Keines kann im Notfalle oder auch nur kontinuierlich-ergänzend für ein anderes einspringen. Die Wissenschaft kann im Falle einer Regierungskrise nicht mit Wahrheiten aushelfen. Die Politik hat keine Möglichkeiten, den Erfolg der Wirtschaft zu bewerkstelligen, so sehr sie politisch davon abhängen mag und so sehr sie tut, als ob sie es könnte. Die Wirtschaft kann Wissenschaft an der Konditionierung von Geldzahlungen beteiligen, aber sie kann mit noch so viel Geld keine Wahrheiten produzieren.“ (Luhmann 1997a,762)

Die Ausdifferenzierung in funktionale Teilsysteme führt einerseits zu einer relativen Autonomie von Sinnkontexten und daran anschließenden Institutionalisierung in strukturell gefestigte Handlungskontexte. Andererseits wird durch die operative Schließung eine äußerst voraussetzungsvolle Beziehungsstruktur ermöglicht: jedes der Teilsysteme nimmt immer nur aus seinem eigenen Sinnkontext mit seiner Umwelt Kontakt auf und verfügt hierbei prinzipiell über drei Systemreferenzen: (vgl. Luhmann 1981) nämlich der Beziehung zu sich selbst in Form von Selbstbeobachtung, Selbstbeschreibung und Selbststeuerung (Reflexion und Reflexivität), der Beziehung zum Gesamtsystem durch systemspezifische Ausdeutung und Umdeutung seiner Leitdifferenz (Funktion) und seiner Beziehung zu anderen Funktionssystemen (Leistung). (vgl. Schaubild 6)

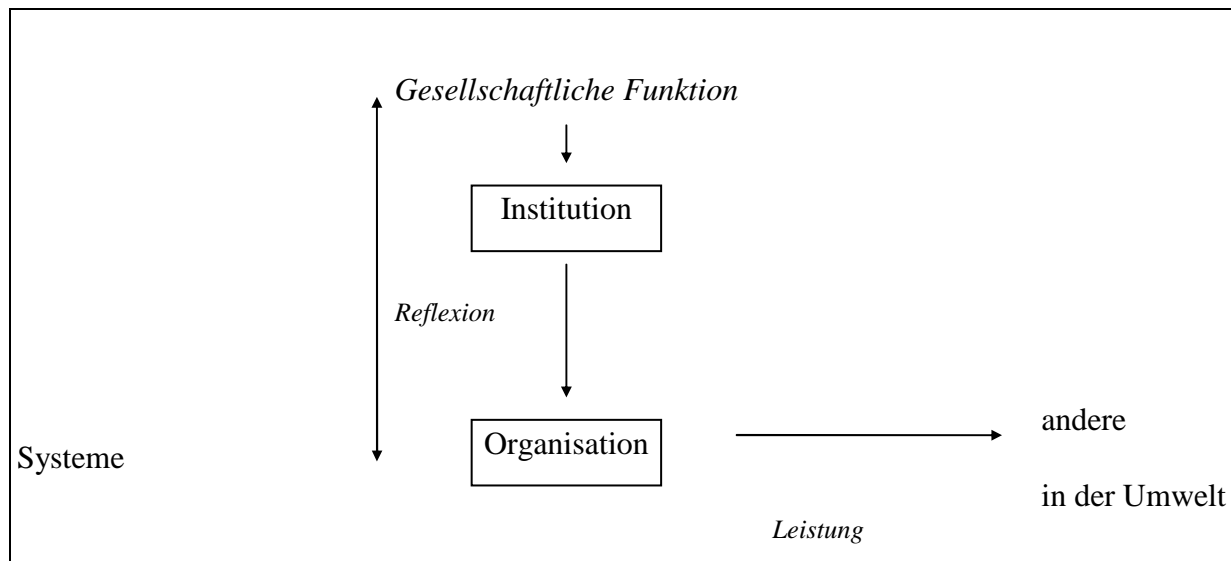


Schaubild 6: Verhältnis von Funktion, Reflexion und Leistung

Im *Leistungsaspekt* regelt sich die „strukturelle Kopplung“ zur systemischen Umwelt, die stärker oder schwächer ausgeprägt sein kann. Strukturelle Kopplung ist daher nicht als „objektive Außenanforderung“ zu verstehen, der sich ein Funktionssystem zu beugen hat, sondern als eine systemspezifisch wahrgenommene Beziehungsstruktur, die damit zum Bestandteil des systemischen Selbstaudrucks gehört. Enge strukturelle Kopplung kann daher als eine systemspezifische Auswahl von „Anlehnungssystemen“ (Luhmann 1995a,256; Luhmann 1997,780) verstanden werden. Sie stellt in diesem Sinne keine Schwächung des Funktionsprimats dar, sondern ist eine besondere Form ihrer Realisierung. Die Orientierung des funktionalen Sinnkontextes an seiner Leitdifferenz erzwingt auf diese Weise eine „Vielzahl von Kopplungen mit *verschiedenen* Segmenten der Umwelt, denn das hat zur Folge, daß keiner dieser Außenbeziehungen die Führung überlassen werden kann ...“ (Luhmann 1997a,780)

Mögliche Formen struktureller Kopplung zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen werden von Luhmann (1987,781ff.) an folgenden Beispielen verdeutlicht:

Die Koppelung

- zwischen *Politik und Wirtschaft* wird in erster Linie durch *Steuern und Abgaben* erreicht

- zwischen Recht und Politik wird durch die Verfassung und rechtsstaatliche Prinzipien geregelt
- zwischen Recht und Wirtschaft wird durch Eigentum und Vertrag erreicht
- zwischen Wissenschaft und Erziehung durch die Institutionalform der Universität
- zwischen Politik und Wissenschaft durch Institutionen der Ausbildung und Expertenberatung
- zwischen Erziehungssystem und Wirtschaft (hier Beschäftigungssystem) durch Institutionen des Zertifikats-, Zeugnis- und Berechtigungswesens.

Die Institutionalisierung gesellschaftlicher Funktionen kommt auf der Ebene von Organisationen in Form von professionalisierter Umsetzung in Programme als systemische Leistung zum Ausdruck. Mit der Deutung von Organisation als „konkretisierende *Untersetzung* von Funktionssystemen“ und als *strukturelle Koppelung* innerhalb und zwischen Funktionssystemen bietet der Neo-Institutionalismus in Übereinstimmung mit Luhmann eine strukturtheoretische Erklärung für die wechselseitige Verschränkung organisationaler und gesellschaftlicher Entwicklungen. Er „sensibilisiert damit für organisatorische Einflüsse auf gesellschaftliche Entwicklungen, so daß Veränderungen auf der Organisationsebene mit ihren Auswirkungen auf die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus ist der Neo-Institutionalismus auf den dazu komplementären Prozeß konzentriert, d.h. er behandelt den Einfluß gesellschaftlicher Bedingungen auf organisationalen Wandel.“ (Hasse/Krücken 1996,101)

(2) *Funktionssysteme als Orientierungsrahmen von Organisationen*

Wechseln wir nun die Perspektive und behandeln das Verhältnis zwischen Institution und Organisation nicht mehr als Ableitung von einem abstrakten Sinnsystem und seiner Relevanzen auf organisatorische Formen ihrer Ausgestaltung, sondern aus der Sicht der Organisation. (vgl. Schaubild 7)

Gesellschaftliches Funktionssystem

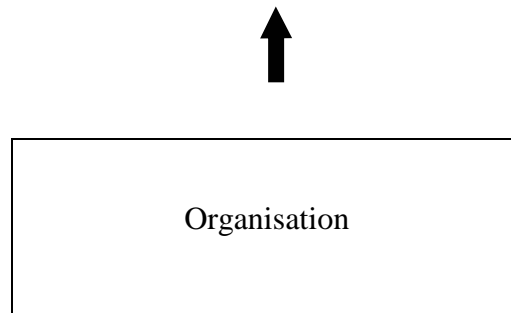


Schaubild 7: Funktionssystem als Orientierungsrahmen von Organisationen

Aus den konkreten, alltagsnahen Handlungszusammenhängen einer Organisation erhalten die großen gesellschaftlichen Funktionssysteme die Bedeutung eines übergeordneten Orientierungsrahmens. Orientierung erhält zunächst in ihrem temporalen Aspekt eine weitreichende Bedeutung. Organisationen verfügen zwar wie jedes soziale System über spezifische „Eigenzeiten“, werden jedoch erst im Rahmen einer sie zeitlich übergreifenden Temporalstruktur „geschichtsmächtig“. Dies zeigt sich u.a. daran, daß Organisationsentwicklung im Sinne einer Einrichtungs- oder Firmengeschichte weitgehend als ein latenter Prozeß und in einer meist unverbundenen Kette von Einzelereignissen verläuft. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997,99ff.) Als historisches Ereignis bewußtseinsfähig und damit auch reflexiv steuerbar werden Einzelveränderungen erst dann, wenn sie in den übergeordneten Rahmen einer Entwicklungsstruktur gestellt werden können und hieraus ihren Sinn als Organisationsgeschichte beziehen. Ein organisationsübergreifender Sinnkontext wird vor allem dann erforderlich, wenn im Zuge eines Entwicklungsverlaufes Erfahrungen von Diskontinuität sinnvoll zu verarbeiten sind. Was sich auf der Ebene der Einzelorganisation (Projekt, Firma, Institut, Krankenhaus, Bildungseinrichtung) als Niedergang und Neuanfang oder schlicht als Zusammenbruch darstellt, wird im Sinnkontext des gesellschaftlichen Funktionssystems als historisch erklärlicher oder gar strukturell notwendiger „organisationeller Gestaltwandel“ beschreibbar. In diesem Sinne bietet das Verhältnis zwischen Organisation und Funktionssystem den Bezugsrahmen zur Ausbildung einer dynamischen Corporate Identity, die Prozesse der Organisationsentwicklung in sich aufzunehmen vermag. Identität wird als Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbeschreibung im Zuge eines permanenten Prozesses des Gestaltwandels verstanden, in dem Selbsterkennen, Wiedererkennen und Anerkennen zur Identifikation von Eigenheit führt. (vgl. Greverus 1995) Bei personalen

Systemen werden die im Verlauf ihrer Entwicklung nicht unerheblichen Veränderungen durch *Biographie* i.S. von Lebensbeschreibungen erst dadurch möglich, daß sie in den Kontext eines (wie auch immer) gesellschaftlich *institutionalisierten Lebenslaufs* gestellt werden und hieraus ihren Sinn beziehen. Für Organisationen bieten die großen Funktionssysteme der Gesellschaft diesen institutionellen Rahmen, ohne den sie kaum erkannt, wiedererkannt und anerkannt werden können.

Auf das Phänomen, daß Organisationen Funktionssysteme als übergeordneten Orientierungsrahmen zu benutzen vermögen und hierdurch an einem gesellschaftlichen Prozeß der Institutionalisierung mitwirken, ist man in der Organisationsforschung aufgrund signifikanter Strukturübereinstimmungen zwischen Organisationen und ihrer jeweils besonderen gesellschaftlichen Umwelt aufmerksam geworden. Diese strukturelle Nähe faßte man unter dem Begriff der Isomorphie zusammen. (vgl. Hasse/Krücken 1996,100). Wenn Organisationen institutionelle Elemente ihrer relevanten Umwelten in ihre eigene Binnenstruktur aufnehmen, so lassen sich diese externen Bereiche als ihre „Leitinstitutionen“⁷ beschreiben, die sie für innerorganisatorische Institutionalisierungen (gefestigte Erwartungsstrukturen) nutzen. Luhmann spricht in einem vergleichbaren Zusammenhang von „Anlehnungskontexten“. (Luhmann 1995a,256).

Organisationsinterne Erwartungsstrukturen greifen damit auf Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierungen als Ressource für interne Wirklichkeitsbeschreibungen und ihre wahrnehmungsstrukturierenden Leitbilder zurück. Gesellschaftliche Institutionen erhalten hierdurch sinnstiftenden, legitimatorischen und stabilisierenden Charakter für das Innenleben einer Organisation. „Die institutionelle Umwelt einer Organisation mit ihren objektivierten Wissensbeständen wie Rationalitätsmythen, Rechts- und Geldwertsystemen stellt eine wichtige Quelle organisationsinterner Wissensstrukturen dar.“ (Vollmer 1996, 318)

Das Verhältnis zwischen gesellschaftlich institutionalisierten Erwartungsstrukturen und den organisationsintern etablierten Handlungs- und Deutungsmustern wird allerdings unter wissenssoziologischem Vorzeichen nicht mehr (wie noch bei Vertretern der klassischen Soziologie) deterministisch gedeutet. Organisierte Sozialsysteme werden als kognitive

⁷ Als Beispiele ließen sich die branchenspezifische Unternehmenskultur als Leitinstitution für eine betriebliche Weiterbildungsorganisation nennen oder das Weltbild und die Wertmuster einer christlichen Konfession als Leitinstitution für die Organisation gemeindebezogener Bildungsarbeit. (vgl. Vollmer 1996,318; Di Maggio 1986; Whitley 1992; Scott 1994)

realitätsverarbeitende Systeme konzipiert, die gesellschaftlich präformierte
Institutionalisierungsvorgaben selektiv aufgreifen, dies aber nicht in jedem Fall
notwendigerweise tun müssen und ihnen daher keinesfalls ohnmächtig ausgeliefert sind. (vgl.
Hasse/Krücken 1996,98; Scott 1995)

Im Rahmen einer Institutionsanalyse ist daher zu untersuchen, auf welche der ihr prinzipiell
verfügbaren institutionellen Umwelten eine Organisation tatsächlich bezogen ist - bzw.
welcher Leitinstitution sie sich in ihren internen Orientierungen strukturell anschließt. Diese
Frage wird insbesondere im Zuge von gesellschaftlichem Strukturwandel relevant, wenn sich
Organisationen an Stelle von deutlichen externen Verhaltensvorgaben mit widersprüchlichen
konkurrierenden Umwelterwartungen auseinandersetzen und zu positionieren haben.
(Friedland/Alford 1991; Hasse/Krücken 1996,105) Das kognitive Paradigma in den
Sozialwissenschaften - vor allem in seiner konstruktivistischen Spielart - macht darauf
aufmerksam, daß mit der Wirklichkeitskonstruktion von und in Organisationen
mitentschieden wird, welche Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten überhaupt verfügbar
sind. Bei der Suche nach geeigneten Problemlösungen steht daher immer weniger die
Bewältigung von extern vorgegebenen Herausforderungen im Mittelpunkt. Weit mehr
Interesse beansprucht die jeweilige organisationsinterne „Kognition“, d.h. die
institutionalisierten Erwartungsstrukturen und Reaktionsmuster, die entscheidend sind für die
selektive Rekonstruktion und die Aktualisierung relevanter Umwelterwartungen
einschließlich der sich hieraus ergebenden aktiven Gestaltung des eigenen Verhältnisses zur
organisationalen Umwelt. Bei der Rekonstruktion der Relation zwischen einer Organisation
und ihrer gesellschaftlichen Leitinstitution hat man daher von organisationspezifischen
Übersetzungsregeln und von einer Eigendynamik auszugehen, die durchaus gravierende
Umdeutungen oder erhebliche Resistenz oder auch Ignoranz mit einschließen können. (vgl.
Hasse/Krücken 1996,105). Diese konstruktivistische Einsicht geht auf den Einfluß von Karl
Weick zurück, der für dieses Moment aktiver Eigenleistung von Organisationen den Begriff
des „enactment of environments“ geprägt hat.

Wendet man nun diese allgemeinen Überlegungen auf das Erziehungs- und Bildungssystem
an, so drängt sich der Eindruck auf, daß Bildungsorganisationen ihre Leitinstitutionen
vorrangig nicht im eigenen Funktionssystem suchen, sondern weitaus häufiger die jeweils
dominanten gesellschaftlichen Funktionssysteme (Religion, Politik, Wirtschaft) als

sinnkonstituierenden und legitimatorischen Rahmen für den Aufbau und die Stabilisierung organisationsinterner Erwartungsstrukturen nutzen. Folgt man der skizzierten konstruktivistischen Deutung, so kann man sich fragen, ob diese prinzipielle Resonanzfähigkeit für dominante Institutionalisierungen im gesellschaftlichen Umfeld nicht ein charakteristisches Strukturmerkmal des Bildungssystems darstellt. Die geradezu opportunistisch anmutende Adaptionbereitschaft pädagogischer Organisationen für den jeweiligen „Zeitgeist“ läßt sich unter einem strukturellen Gesichtspunkt als eine hohe Umweltsensibilität und Reagibilität fassen, die keineswegs als passive Abhängigkeit, sondern als geradezu *mimetische Eigenleistung pädagogischer Organisationen* zu rekonstruieren wäre. Der chamäleonartige Charakter im System-Umweltverhältnis von pädagogischen Organisationsstrukturen läßt sich im Schulwesen z.B. in den Abiturthemen oder Abituranreden an Gymnasien oder noch eindrucksvoller in der Weiterbildung an den jeweiligen thematischen und konzeptionellen Schwerpunkten in den Veranstaltungskalendern nachweisen. Insbesondere Erwachsenenbildung versteht sich seit den frühen Zeiten ihrer Entstehung als ein symptomatischer Ausdruck und Resonanzboden der je aktuellen gesellschaftlichen Problemlage; wirkt hierdurch zugleich aber auch als Motor der jeweils vorherrschenden Veränderungsbewegungen. Weiterbildung stellte sich paradoxerweise gerade unter der Formel „Zwischen Anpassung und Widerstand“ den jeweils dominanten gesellschaftlichen Gestaltungsbemühungen als Instrument zur Verfügung. Sie griff mit pädagogischen Mitteln äußerst heterogene Entwicklungen auf, die historisch von unterschiedlichen Funktionssystemen ihren Ausgang nahmen und die als Folge die bekannten „Wenden“ im Selbstkonzept des Erwachsenenlernens nach sich zogen. Gerade aufgrund der inhaltlichen Offenheit und Plastizität ihrer fluiden Strukturen ist Weiterbildungsorganisation noch mehr als Schule, Berufsausbildung und Hochschule in der Lage, sich am Zeitgeist und an dem Leitbild ihrer jeweiligen Epoche zu orientieren. Einrichtungen der Erwachsenenbildung lassen sich daher als Spiegel - oft genug als Zerrspiegel oder Eulenspiegel - des jeweils dominanten Funktionssystems einer Gesellschaft auffassen. Das macht sie sowohl für historische Reflexion, für interkulturelle Vergleiche, aber auch als Basis für eine aktuelle gesellschaftliche Standortbestimmung sehr geeignet. Ein wacher Blick in vergangene und aktuelle Weiterbildungsprogramme bietet so etwas wie ein Stück sich selbst schreibende Kulturgeschichte.

Weiterbildungsorganisation bezieht ihre alltäglichen, handlungsleitenden Orientierungen offenbar weit weniger aus professionellen Deutungen einer gesamtgesellschaftlichen *Funktion* lebenslangen Lernens und ebenso unmaßgeblich *reflexiv* aus einem intern entwickelten Selbstkonzept, das sich als normatives Raster an gesellschaftliche Phänomene herantragen läßt. Weiterbildungsorganisationen beziehen ihre Orientierung primär aus ihrer *Leistung* für andere Funktionsbereiche der Gesellschaft. Sie bilden daher das, was Berger und Luckmann „intermediäre Institutionen“ nennen und in Anschluß an Gehlen als Variante von „Sekundärinstitutionen“ kennzeichnen. (Berger/ Luckmann 1995,59) Aus dieser zunächst noch tentativ formulierten These ließe sich die auffällige Abhängigkeit der unterschiedlichen Varianten von Weiterbildungsorganisation von den jeweils dominanten gesellschaftlichen Funktionsbereichen erklären; eine Abhängigkeit, die in der segmentären Struktur der Weiterbildungspraxis äußerst komplex zum Ausdruck gelangen kann. Die ist als ihre strukturelle Stärke zu erkennen.

Prozesse gesellschaftlicher Transformation erhalten in einer leistungsdominierten Orientierungsstruktur nicht nur die Bedeutung von Veränderungen in der Umwelt, auf die systemspezifisch im Rahmen der Funktionsbestimmung (Leitdifferenz als binäre Codierung) und des organisationalen Selbstkonzepts (Programms) reagiert werden kann. Vielmehr wird gesellschaftliche Transformation als Leistungsproblematik in Beziehung zur gesellschaftlichen Umwelt, d.h. als Wirksamkeitsverlust gewertet. Die Antwort hierauf heißt in der Regel Reorganisation nach Kriterien aus dem jeweils dominanten „nicht-pädagogischen“ Funktionssystem. Eine Institutionsanalyse von Weiterbildungsorganisation, in dem Wirksamkeitsgrenzen im Zuge gesellschaftlichen Strukturwandels bestimmt werden sollen, muß daher die „Anlehnungskontexte“ (Luhmann 1995a, 256f., 266) mit berücksichtigen, aus denen die jeweiligen organisationalen Felder der Weiterbildung ihre internen Orientierungen beziehen.

Leitinstitutionen, die aus einem gesellschaftlich dominanten Bereich gewählt werden, bieten somit der Weiterbildungsorganisation einen übergreifenden Sinnzusammenhang, in dem sich die jeweiligen „Sozialformen des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen“ als enttäuschungsfeste Erwartungsstrukturen herauszubilden und zu stabilisieren vermögen. Kommt es nun zu gesellschaftlichen Veränderungen in bezug auf die Leitinstitution, so schlägt dies unmittelbar auf die Legitimationsbasis und die Sinnstruktur der Lernorganisation

durch. Diese Überlegung wird weiter unten im Rahmen der Hypothese aufgegriffen, daß sich Weiterbildungsorganisation gegenwärtig vorrangig an der gesellschaftlich dominanten Leitinstitution „Arbeit“ orientiert. Institutionalisiertes Lernen unterstellt daher erfolgreich immer auch *arbeitsförmige Sinnstrukturen*, die einerseits durch entsprechende Lernorganisation reproduziert und sozialisatorisch vermittelt werden. Andererseits benötigen komplexe und langfristig angelegte Lernprozesse aber auch deshalb eine arbeitsförmige Strukturierung, damit sie wirksam werden können. Was aber geschieht, wenn die Leitinstitution „Arbeit“ im Zuge gesellschaftlicher Transformation problematisch wird, d.h. sich in ihren Wirkungen zunehmend ambivalent erweist und daraufhin deutliche Veränderungen in den arbeitsförmigen Strukturen die Folge sind? Mit der Veränderung der „Arbeitsgesellschaft“ erhält die Differenz zwischen „Arbeit“ und „Erwerbstätigkeit“, zwischen Erwerbsarbeit und sozialer Sicherheit und zwischen Berufstätigkeit und rationaler Lebensführung eine zunehmend dramatischere Bedeutung. Bei dem Bedeutungswandel von Arbeit als sozialer Strukturierung kann es nicht überraschen, daß sich auch institutionalisiertes Lernen seinerseits von Erwerbstätigkeit abzukoppeln und sensibel auf den Wandel der Leitinstitution Arbeit zu reagieren hat. Erfahbar wird dies zunächst an offenkundigen Wirksamkeitsproblemen institutionalisierten Lernens. Im Rahmen einer systemisch angeleiteten Organisationsanalyse läßt sich nun zeigen, daß sich Wirksamkeitsgrenzen aus der Form ihrer Institutionalisierung erklären lassen, nämlich aus der Orientierung an externen Leistungserwartungen, die sich gerade im Wandel befinden oder die im Begriff sind, obsolet zu werden.

Die im Zuge gesellschaftlicher Transformation problematische Abhängigkeit von Leitinstitutionen aus *nicht*-pädagogischen Funktionssystemen läßt sich auch als Hinweis darauf verstehen, daß sich bislang noch kein *Gesamtbildungssystem* der Gesellschaft funktional ausdifferenziert hat, sondern daß Bildungsfunktionen statt dessen noch segmentär in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft wahrgenommen und organisiert werden. Klaus Harney charakterisiert diesen chamäleonartigen Charakter als eine „leere Form für Kopplungen verschiedenster Art, die erst im Kontext anderer Funktionssysteme Gestalt annimmt.“ (vgl. Harney 1997a,99) Er schließt daraus, daß „der Systembegriff nur auf Partiale Kontexte der Weiterbildung anwendbar ist, gegenüber der Weiterbildung insgesamt jedoch versagt - jedenfalls zum jetzigen Zeitpunkt.“ (Harney 1997b)

Die Orientierung von Weiterbildungsorganisation an Leitinstitutionen aus sehr heterogenen, immer aber auch austauschbaren „nicht-pädagogischen“ Funktionssystemen erklärt einerseits strukturelle Stärken wie universelle Adaptionfähigkeit von Lernstrukturen für letztlich alle Bereiche der Gesellschaft, aber auch deutliche Wirksamkeitsgrenzen im Zuge gesellschaftlicher Transformation. Andererseits führt die geringe systemische Autonomie bei der Problemdefinition und daran anschließender spezifisch „pädagogischer“ Lösungsangebote aber auch dazu, daß gesellschaftlicher Strukturwandel nicht mehr als externes, professionell zu bearbeitendes Problem erscheint, das reichlich „Korn für die Mühle“ bietet. Statt dessen führen Transformationsprozesse unvermeidlich zu Problemen der eigenen pädagogischen Identität, dies allerdings auch nur dann, wenn das „Organisations-Chamäleon“ überhaupt noch in der Lage ist, seine mimetischen Fähigkeiten zur Umweltanpassung in einem dynamischen Selbstkonzept zu beschreiben und sich nicht in ein fremdgesteuertes Bildungsmanagement auflöst. Eine gefestigte „Identität im Wandel“ ist indes nicht auf der Ebene einer schlichten Organisationsstruktur zu erzielen. Dies verschafft den Bemühungen um „mittlere Systematisierung“ (Faulstich 1993; 1997b) auf der Ebene von Trägereinrichtungen letztlich so wenig Gestaltungskraft. Institutionelle Identität läßt sich nur im Rahmen einer auf Dauer gestellten gesellschaftlichen Funktion entwickeln, also innerhalb eines zeitfesten Rahmens, in dem die Vielzahl von pragmatischen Einzelveränderungen und Anpassungsbemühungen in die Logik einer Organisationsentwicklung gestellt werden kann. Hierzu reicht allerdings die mehr oder weniger beliebige Orientierung an einer nicht-pädagogischen Leitinstitution nicht aus. Erforderlich wird eine Institutionalisierung auf der Ebene eines übergeordneten Funktionssystems, das pädagogischer Logik folgt, also eines Funktionssystems lebensbegleitenden Lernens.

Die ist genau der Punkt, an dem sich Weiterbildungsorganisationen in ihrer Temporalstruktur unterscheiden lassen. Zwar brauchen sich Bildungseinrichtungen im Gegensatz zu Organisationen im Religionssystem nicht gerade den „Fels Petri“ und seinen Ewigkeitsanspruch zum Vorbild zu nehmen, dennoch läßt sich von jeder Institutionalisierung gesellschaftlicher Funktionen sagen, daß sie zur Grundlage ihrer Anpassungsfähigkeit an gesellschaftlichen Wandel ein Mindestmaß an Zeitfestigkeit benötigt.

Organisationsentwicklung im Sinne lernender Reaktionsmuster auf gesellschaftliche Transformationsprozesse ist daher eine Dimension, die nur im größeren Zusammenhang einer

Institutionalisierung als gesellschaftliches Funktionssystem erschlossen werden kann. Eintagsfliegen und Projektvorhaben der einen oder anderen Art erfolgreicher Bildungsanbieter kennen daher nur ein Entstehen und Vergehen, sie verfügen über keine Geschichte und damit über keinen strukturellen Lernprozeß. Die Qualität und Wirksamkeit von Bildungsorganisation wird daher neben ihren jeweiligen produktförmigen Bildungsangeboten entscheidend von der je vorhandenen strukturellen Entwicklungsfähigkeit und damit von ihrer Geschichtsmächtigkeit geprägt. Die jedoch ist nur im Zusammenhang mit einer organisationsübergreifenden institutionellen Identität von Weiterbildung zu haben.

2.3 Zwei Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung

In Weiterführung und Konkretisierung der Ausführungen zur strukturellen Koppelung zwischen Institution und Organisation (im vorigen Abschnitt) kann nun zwischen zwei *Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Institutionalisierung* unterschieden werden. Hierdurch wird es möglich, den Prozeß der Institutionalisierung von Lernen und von Bildung von zwei Aktivitätspolen her als sich komplementär ergänzende Strukturierungen⁸ zu rekonstruieren.

(1) Ausgangspunkt: Bestimmung gesellschaftlicher Funktionen

Vom Pol der *gesellschaftlichen Funktion* her stellt sich die Frage, welche *Aufgaben der Problembewältigung* sich nicht nur ausnahmsweise und okkasionell stellen, sondern regelmäßig in erwartbarer Weise als allgemeiner Regelungs- und Strukturierungsbedarf auftreten. Sobald derartige strukturell gefestigte Anforderungen ein bestimmtes Maß an Komplexität und Qualität überschreiten, so daß das Risiko von Folgeproblemen bei mißlingender Problembewältigung wächst und dadurch Beeinträchtigungen für die Gesamtgesellschaft drohen, sind wichtige *Voraussetzungen für das Herausbilden eines Funktionssystems* gegeben. Die Problembewältigung wird nicht mehr verschränkt mit anderen Aufgaben „beiläufig“ in Alltagszusammenhängen nebenher mitbearbeitet, sondern als spezifische Funktion formuliert und als gesellschaftlicher Sonderbereich institutionalisiert. Es

⁸ Der hier verwendete Begriff orientiert sich zunächst an wissenssoziologischen Konzepten der Festigung von Erwartungsstrukturen, die auf Kommunikationssysteme übertragen werden. Überschneidungen lassen sich mit dem von Giddens entwickelten Theorie der Strukturierung feststellen, wenngleich dort ein substantieller Systembegriff vorherrscht. (vgl. Giddens 1988)

reicht beispielsweise nicht mehr aus, wenn Berufstätige sich nebenher im Rahmen ihrer Arbeit „auf dem Laufenden halten“ und dabei ihren jeweiligen fachlichen Interessen folgen. Auch unabhängig von alltagsweltlichen Wirklichkeitsbeschreibungen, okkasionellen Lernanlässen und höchst voraussetzungsvollen Motivlagen bei möglichen Lerninteressenten setzt sich eine übergeordnete gesellschaftsstrukturell hervorgetriebene Notwendigkeit als generalisierter Anspruch durch, bestimmte Formen des Lernens im Erwachsenenalter von situativen, motivationalen, sozialen oder zeitlichen Bedingungen unabhängig zu machen und als gesellschaftliche Funktion auf Dauer zu stellen.

(2) Ausgangspunkt: Lebensweltliche Strukturen

Vom *Pol der gesellschaftlichen Alltagswelt*⁹ her wird eine zunehmende Verdichtung von Erwartungsstrukturen erkennbar in bezug auf das, was an Möglichkeitsräumen für dauerhaftes Lernen im Lebenslauf gesellschaftlich verfügbar ist (vgl. Kade/Seitter 1996). Hier findet Institutionalisierung im Sinne einer Gewinnung von Orientierungsgewißheit für die beteiligten Akteure statt und wird in neuen „Selbstverständlichkeitsformen sozialer Wirklichkeit“ auch empirisch beobachtbar. Im Umkreis dieser alltäglichen Verdichtung von Wissensstrukturen zeigt sich der Prozeß der Institutionalisierung auch an einer sozialen Formierung von „Publikum“, das sich als Bildungsadressat, als Klient, als Patient oder als Kunde verstehen lernt und dementsprechende komplementäre Rollen ausbildet. Bildungssoziologisch ist dies die Stelle, an der die Rezeption der Lebensstil- und Milieuforschung eine konstitutive Bedeutung für eine Institutionstheorie der Erwachsenenbildung erhält, die weit über Aspekte des Bildungsmarketings hinausreicht. (als Überblick vgl. Barz/Tippelt 1994) Die sozialstrukturelle Seite gesellschaftlicher Institutionalisierung bezieht sich auf milieuspezifische Normalformen im Umgang mit Irritation und damit auf die wissenssoziologischen Voraussetzungen der Inklusion aller Akteure in gesellschaftliche Funktionssysteme. Ihre Zugänglichkeit für alle muß zumindest als prinzipielle Wahlmöglichkeit in Form eines gesellschaftlichen Wissensbestandes gegeben sein: Verdichtung von Wissensstrukturen in „Deutungsgemeinschaften“ (Schulze 1993,224) und gesellschaftliche Formierung des jeweiligen „Publikums“ für die dazu gehörige Organisation ruft eine spezifische „Bedarfslage“ hervor, die sich objektivieren läßt als ein selbstverständlich gewordener, allgemein geteilter Anspruch an Institutionen des Helfens,

Heilens oder Lehrens. Das *Herausbilden von Anspruchsgruppen in alltäglichen Lebenszusammenhängen* ist daher eine konstitutive Bedingung gesellschaftlicher Institutionalisierung. (vgl. Schäffter 1998b)

2.4 Zwischenbilanz II

Gesellschaftliche Institutionalisierung als Verschränkung beider

Strukturierungsbewegungen

Gesellschaftliche Institutionalisierung beruht auf einem gelungenen Zusammenwirken der Strukturierungsbewegungen aus *beiden Bewegungsrichtungen*: die Operationalisierung und das Auf-Dauer-Stellen neuer gesellschaftlicher Funktionen auf der ordnungspolitischen Seite des Spannungsbogens benötigt auf der lebensweltlichen Seite eine entsprechende Verfestigung von okkasioneller Interaktion im Sinne von alltäglichen Erwartungsstrukturen. Diese Brücke wird über *betriebsförmige Organisation* im Sinne einer Scharnierstelle gebildet. Im Rahmen einer allgemeinen Systemtheorie läßt sich daher die Emergenz von Funktionssystemen charakterisieren als Konstitution einer *Differenz zwischen funktional abgrenzbaren, situationsunabhängigen Sinnkontexten einerseits und alltagsweltlich gebundenen Wissensstrukturen andererseits*, zwischen denen sich „Organisationen“ im Sinne von „*Institutionalformen*“ als gestaffelte intermediäre Struktur ausdifferenzieren. Bei unterschiedlichem oder ungleichzeitigem Entwicklungsverlauf beider *Strukturierungsbewegungen* gesellschaftlicher Institutionalisierung geraten die *Institutionalformen* legitimatorisch, vordergründig aber in ihrem jeweiligen *organisatorischen Leistungsvermögen* unter erheblichen Druck. Ihre strukturelle Integrationsleistung wird in ihrem Organisationsaspekt erheblich auf die Probe gestellt. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn im Zuge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen zunächst nach neuen Lösungen auf einer *betrieblichen Organisationsebene* eines Funktionssystems gesucht wird und so z.B. innovatives Management hoch im Kurs steht. Nur darf dabei nicht vergessen werden, daß es dabei nicht um die Optimierung bisheriger organisatorischer Lösungen im bisherigen Sinnkontext gehen kann (Lösungen 1. Ordnung), sondern daß organisatorische Lösungen für eine sich verändernde gesellschaftliche Funktion (Lösungen 2. Ordnung) gesucht werden müssen. Organisatorische Innovation bezieht sich in dieser Situation nicht auf Optimierungen bei der Umsetzung, sondern auf eine *Neubestimmung des jeweiligen*

⁹ Zur Differenz zwischen Alltagswelt und Funktionssystem vgl. Kap.6

„gesellschaftlichen Auftrags“ im Verhältnis zu sich ebenfalls verändernden lebensweltlichen Kontexten und Milieustrukturen.

Metaphorisch ließe sich dieser wechselseitige Strukturierungsprozeß einer Institutionalisierung von Weiterbildung am Verhältnis zwischen Schloß und Schlüssel veranschaulichen:

* in einem Fall verfügen die Lerner bereits über den Schlüssel und es muß noch das Schloß zu den Türen möglicher Bildungswelten im Sinne eines Erschließens von Weiterbildungsoptionen installiert werden, zu denen sie Zugang suchen;

* im anderen Fall stehen Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Bildungswelten als Optionen zur Verfügung, nur müssen die Lerninteressenten für sich noch den Schlüssel in Form adäquater Erwartungsstrukturen des Lernens entwickeln und als spezifische Lernmilieus (Zielgruppen) herausbilden.

Erst da, wo Schlüssel und Schloß wechselseitig zueinander passen, läßt sich von einer Institutionalisierung des Erwachsenenlernens sprechen. Diese Strukturierungsleistung ist in der heutigen Transformationsgesellschaft schwerer geworden und so häufen sich die Klagen, daß der jeweilige Schlüssel nicht zum Schloß paßt. Dies erklärt sich zum einen daraus, daß es heute mehr unterschiedliche „Passungsverhältnisse“ gibt als früher, wo man mit nur wenigen Institutionalisierungsvarianten auskommen konnte und wo unterrichtsförmige Lernkonzepte offenbar einen *Passepartout* für die meisten Varianten darstellten.

Beide Strukturierungsbewegungen verknüpfen sich erst aufgrund geeigneter Organisation und verfestigen sich dann zu einem Netzwerk vielfältiger, aber komplementär und kontrastiv aufeinander bezogener „Institutionalformen“. Dieser Entwicklungsprozeß bezieht seine Dynamik daher nicht aus dem (ökonomischen) Kalkül *einer Summe einzelner Weiterbildungsorganisationen* auf dem Weiterbildungsmarkt, sondern aus der wechselseitigen Durchdringung von einer sich verändernden Bildungsfunktion mit alltagsweltlichen Aneignungsmustern. Für diese Durchdringung werden adäquate organisatorische Lösungen gesucht. Entsprechend erweist sich die „Funktionalität“ der jeweiligen historischen Variante von Weiterbildungsorganisation an der Fähigkeit, diese wechselseitige Durchdringung „pädagogisch operationalisieren“ zu können.¹⁰

¹⁰ Organisationspolitisch betrachtet geht es um die *Synchronisation* und die *operationale Abgleichung* von zwei gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung. Die Scharnierstelle zwischen beiden

Hier ist der Punkt in der Argumentation erreicht, an der die Grundarchitektur der Theorieskizze in groben Zügen erkennbar wird. In den nächsten Schritte wird es darum gehen, die Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung auf die Strukturanalyse von Weiterbildungsorganisation anzuwenden (Kap. 4) und sie erwachsenepädagogisch zu konkretisieren. Damit nachvollziehbar wird, vor welchem Problemhintergrund diese Vorschläge entstanden und zu beurteilen sind, wird es zum besseren Verständnis vorher noch nötig, den Bezug zum gegenwärtigen systemtheoretischen Diskurs in den Erziehungswissenschaften herzustellen.

3. Kapitel:

Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von institutionalisiertem Lernen

Stellen wir die bisherigen Überlegungen zunächst in den Rahmen der allgemeinen Systemtheorie, also einer Perspektive, die einen methodischen Vergleich der unterschiedlichen Funktionssysteme einer Gesellschaft zuläßt. Unter diesem Blickwinkel läßt sich beobachten, daß sich in Phasen wachsender gesellschaftlicher Kontingenz handlungssteuernde und sinnstiftende Zusammenhänge immer seltender über objektivierende und konsensproduzierende Instanzen wie Kirche (Wertbindung), Staat (Macht über Ressourcenzugriff) oder Wirtschaft (ökonomische Anreize) herstellbar sind. Kein gesellschaftliches Funktionssystem kann daher noch den Anspruch erheben (oder in Anspruch genommen werden), eine universelle Leit- und Orientierungsfunktion wahrzunehmen. Dies gilt bereits seit längerem für das Religionssystem, seit geraumer Zeit auch für das politische System, und gegenwärtig treten Überforderungserscheinungen auf, die aus der Verabsolutierung ökonomischer Sinnkontexte (z.B. durch Überschätzung der

Suchbewegungen im Sinne einer intermediären Struktur zwischen Institutionalform und Lernmilieu liegt in den *Varianten von Weiterbildungsorganisation*. Hier werden Passungsprobleme als *Leistungsproblematik des Weiterbildungssystems* gegenüber anderen Funktionssystemen wahrnehmbar und strukturell als *Anforderung an Organisationsentwicklung* beantwortbar. Hieraus erklärt sich auch, daß im Zuge der gegenwärtigen Transformationsprozesse und des Funktionswandels von Bildung in Richtung auf lebensbegleitende Bildung die Organisationsstrukturen auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen unter erheblichen Veränderungsdruck geraten sind.

Regulationsfunktion des Marktprinzips) erwachsen.(vgl. Ulrich 1998) Die heutige Gesellschaft kann in ihrer Komplexität nicht mehr von einem privilegierten Punkt in ihrer Gesamtheit verstanden und gesteuert werden, sie ist *polyzentrisch* strukturiert. (vgl. Willke 1992) Gesellschaft läßt sich folglich nur über positionsgebundene Reflexion bestimmen. Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiver Standortbestimmung stellen sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise, müssen jedoch unter den je spezifischen Kontextbedingungen unterschiedlich beantwortet werden.

3.1 Strukturelle Transformation im Kontext gesellschaftlicher Differenzierung

Hinzu kommt eine gesellschaftspolitische Dimension. Aus den vorangegangenen Überlegungen zu einer „Gesellschaft in struktureller Transformation“ erklärt sich, weshalb im Zuge eines sich vielschichtig überlagernden Strukturwandels und sich wechselseitig verschärfender Übergangskrisen die Institutionalformen nahezu aller gesellschaftlichen Funktionssysteme an die Grenzen ihrer Wirksamkeit stoßen: Staat, Kirche, Universität, Krankenhaus, Wirtschaftsunternehmen stehen je auf ihre Weise unter dem Anforderungsdruck zu struktureller Transformation. Insofern haben die Überlegungen in Kapitel 1 gesellschaftsweite Bedeutung. In nahezu allen Sektoren der Gesellschaft besteht gegenwärtig Anlaß zu einem grundsätzlichen Überdenken der jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen und ihren organisationalen Realisierungsformen. Trotz aller Unterschiedlichkeit im einzelnen gibt es bemerkenswerte Übereinstimmungen in der Art der strukturellen Herausforderung, der man sich gegenüber sieht. Grundsätzlich muß das Verhältnis zwischen Selbstregelungsprozessen in den einzelnen Funktionssystemen und den Formen politischer Steuerung neu bestimmt werden. Dies bedeutet nicht notwendigerweise den „Rückzug des Staates“ in einem neo-liberalen Verständnis, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auf neuartige staatliche Regelungsstrukturen. (vgl. Willke 1992) Der gegenwärtige Entwicklungsstand der strukturellen Transformation macht es weitgehend unwahrscheinlich, daß durch politische Kurskorrekturen ein Weg zurück zu früheren Steuerungsmodellen eines in alle Daseinsbereiche inhaltlich hineinreichenden Staatshandelns möglich und wünschenswert wäre. Statt auf den wachsenden Ausregelungsbedarf in und zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen weiterhin mit immer neuen Instrumentarien der „Globalsteuerung“ zu antworten, wird nun nach gesellschaftlichen Regelungsstrukturen gesucht, mit denen

öffentlich verantwortete Rahmenbedingungen für die Koordination von Prozessen der Selbststeuerung geschaffen und in einem „ordo-liberalistischen“ Sinne über Staatshandeln allgemein verbindlich gemacht werden können. Für die von Staatshandeln „freigesetzten“ Bereiche der Gesellschaft erzwingt diese Entwicklung den Aufbau bzw. die Verstärkung interner Regelungsstrukturen. Hierzu ist die Fachdiskussion schon seit langem in Gang. (vgl. z.B. Pankoke/Nokielski/Beine 1975; Naschold 1993; Mayntz/Scharpf 1995; Ellwein/Hesse 1997) Im Rahmen der epochalen Strukturveränderungen im politischen System ist zukünftig ein tiefgehender *Funktionswandel des Staates* zu erwarten, was erhebliche Auswirkungen auf Funktionssysteme und gesellschaftliche Bereiche hat, die sich bisher mit Staatshandeln in enger struktureller Kopplung befinden. Im weiteren Verlauf hat man sich daher gesellschaftsweit auf die Erosion von solchen Institutionalformen und Organisationsvarianten einzustellen, die noch an alten Steuerungsmodellen festhalten. Dies wird zunächst als Wirkungsverlust oder sogar als Wirkungsumkehr erfahrbar. In ersten Ansätzen ist dies auch im Weiterbildungsbereich an Prozessen des Strukturwandels erkennbar. So wird auch hier - im Vergleich zum Gesundheitssystem sogar relativ spät - ein grundsätzliches Überdenken von Funktion und Aufgaben zum Gebot der Stunde. Dennoch sind Unterschiede zu beachten.

Vergleicht man die bislang ausdifferenzierten Funktionssysteme in bezug auf ihre gesellschaftliche Wirkungsmacht und die daran anschließenden organisationalen Strukturierungsleistungen hinein in unterschiedliche Bereiche ihres gesellschaftlichen Umfeldes, so differieren sie ganz erheblich in bezug auf Reichweite und Intensität:

- Es gibt einerseits „klassisch“ zu nennende Funktionssysteme wie Religion, Politik, Recht und Wirtschaft mit einem „institutionellen Kern“, die gesellschaftliche „Primärinstitutionen“ (Berger/Luckmann 1995,60) darstellen: Kirche, Staat, Gericht und Unternehmen sind mit ihren Leitdifferenzen so tief in der alltagsweltlich strukturierten Wirklichkeit verankert, daß aufgrund dieser Selbstverständlichkeit ihre Kontingenz und gesellschaftliche Konstruiertheit fast nur noch über „Kulturdifferenz“ bewußtseinsfähig und damit thematisierbar wird. (in bezug auf Religion vgl. Luckmann 1991)

- Daneben gibt es Funktionssysteme, die sich erst in späteren Phasen der gesellschaftlichen Evolution ausdifferenziert haben und deren Kontingenz daher leichter erkennbar wird wie z.B.

das Wissenschaftssystem, das Erziehungssystem oder das Gesundheitssystem mit den Institutionalformen Universität, Familie und Schule sowie Klinik. Sie sind als soziale Realität zwar ebenso unbezweifelbar, tragen aber dennoch einen eher „künstlichen“ Charakter und sind in Abgrenzung zum Alltag und zu anderen Funktionssystemen aufgrund einer latenten Gefährdung offenbar stärker darauf angewiesen, ihr spezifisches „Eigenrecht“ gegenüber Übergriffen zu verteidigen.

- Schließlich lassen sich Funktionsbereiche der Gesellschaft beschreiben, bei denen nicht sicher ist, ob es sich überhaupt um autonome Systeme auf der Grundlage einer operationalen Schließung handelt oder ob sie ausschließlich auf segmentärer Differenzierung beruhen. Dennoch wird bei ihnen erkennbar, daß sie auf ein wachsendes gesellschaftliches Erfordernis reagieren und eine zusätzliche Aufgabe im Sinne einer Funktion präzisieren, strukturell auf Dauer stellen und organisatorisch operationalisieren. Diese Varianten gesellschaftlicher Institutionalisierung befinden sich sozusagen in einer Frühphase der Entstehung von selbstkonstitutiven und selbstregulatorischen (d.h. autopoietischen) Funktionssystemen. Diesen „Kandidaten“ läßt sich neben gesellschaftlichen Bereichen wie Kunst (vgl. Luhmann 1995a), Massenmedien (Luhmann 1996) möglicherweise auch das sich in Umrissen abzeichnende „Gesamtbildungssystem der Gesellschaft“ als ein „Funktionssystem im Wartestand“ hinzurechnen.

Vergleiche zwischen den traditionell gefestigten Funktionssystemen und den sich neu herausbildenden funktional strukturierten Kontexten müssen daher den unterschiedlichen Stand der jeweiligen Systementwicklung berücksichtigen, wenn sie zu äquivalenten Lösungen von Strukturproblemen beitragen sollen. Hieraus erklärt sich u.a. auch, weshalb Prozesse der gesellschaftlichen Institutionalisierung und der daran anschließenden Formen der Verberuflichung, des Berufsfeldzugangs oder der Professionalisierung sich zwischen Kunstsystem, Massenmedien und Erwachsenenbildung weitaus fruchtbarer in bezug auf funktionale Äquivalenz vergleichen lassen, als vor der Hintergrundfolie der gefestigten Institutionalstrukturen des Gesundheits- oder des Erziehungssystems. Offensichtlich werden oft falsche Maßstäbe bei der Beurteilung einer Systembildung von Weiterbildung angelegt.

3.2 Probleme einer systemtheoretischen Deutung von Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Problembeschreibung interessiert hier in erster Linie der Strukturwandel von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung. Im Zusammenhang mit den gegenwärtig erfahrbaren *Grenzen institutionalisierten Lernens* wird daher die Auffassung vertreten, daß die Orientierungsstörungen und Steuerungsprobleme nur unzureichend aus einer Außenperspektive, also über „nicht-pädagogische“ Systemreferenzen wie über politische oder ökonomische Logik verstanden werden können. Externe Regelungsmechanismen schreiben der Weiterbildung immer nur Teilfunktionen im Rahmen ihres (politischen oder ökonomischen) Relevanzsystems zu und neigen dazu, sie hierfür zu instrumentalisieren. Erforderlich wird daher ein Perspektivwechsel, mit dem die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Weiterbildung institutionalisiert, in den Mittelpunkt einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie rückt. Worin nun diese Funktion besteht, ist bisher weder im professionellen Selbstverständnis, noch in einem umfassenden systemtheoretischen Deutungszusammenhang befriedigend geklärt. Die genauere (Selbst-) Bestimmung gehört daher zu den erforderlichen Reflexionsleistungen bzw. zu den akuten Reflexionsproblemen im Bildungssystem. Hier stehen die entsprechenden Theorieleistungen in der Erziehungswissenschaft noch aus, auch wenn man auf eine Reihe von Vorarbeiten zurückgreifen kann. (als Überblick vgl. Oelkers/Tenorth 1987; Schäffter 1992a; Arnold 1995)

Ein erwachsenenpädagogischer Diskurs über systemtheoretische Deutungen von Weiterbildung leidet allerdings bereits unter der Schwierigkeit, daß bislang noch nicht einmal Verständigung über den Gegenstand seiner theoretischen Bemühungen erzielt werden konnte. Begriffe wie Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung werden weitgehend alltagssprachlich eingeführt und entsprechend konkretistisch¹¹ benutzt. Man meint sich einig zu sein, worüber verhandelt wird; wo jedoch eine systematische Klärung versucht wird (vgl. zus.fassend Weinberg 1989; Gieseke u.a. 1997), fällt der Gegenstandsbereich in eine diffuse Heterogenität von pädagogischen Tätigkeitsfeldern, Angebotsformen oder Trägerstrukturen auseinander.(vgl. auch Harney 1997)

¹¹ Dies unterscheidet die Ausgangslage grundsätzlich von einer Systemtheorie des Rechts, der Politik, der Wirtschaft, aber auch der schulischen Erziehung, wo bereits an tragfähige Diskurse der Selbstbeschreibung angeschlossen werden kann. Zumindest besteht dort über die soziale Wirklichkeit des wie auch immer im einzelnen gedeuteten Gegenstands kein legitimer Zweifel.

Darüber hinaus entsteht Verwirrung, weil nicht deutlich genug zwischen der jeweils gewählten *Systemreferenz* unterschieden wird. Systemtheoretische Rekonstruktionen von Erwachsenenlernen haben einen weitgehend anderen Bezugsrahmen je nach dem, ob sie pädagogische Interaktionsstrukturen, Bildungsangebote als Veranstaltungen, Einrichtungen in ihrem organisationalen Innen/Außen-Verhältnis, Trägerorganisation oder ob sie das gesellschaftliche Funktionssystem insgesamt in den Blick nehmen. Gerade hier wird das Fehlen einer Meta-Theorie schmerzlich spürbar¹², weil nur so die verschiedenen Referenzen im Sinne einer Theorie institutionalisierten Lernens aufeinander beziehbar werden.

Hinzu kommt, daß mit äußerst heterogenen, oft auch inkompatiblen Systemkonzepten gearbeitet wird, ohne daß dies im Fachdiskurs explizit berücksichtigt wird. So verführt z.B. ein Begriffsgebrauch wie „Gesamtbildungssystem“, wie er im Strukturplan für das Bildungswesen (1971) eingeführt wurde, zu einer alltagssprachlichen Verwendung des Systembegriffs und bezieht sich dann auf nichts anderes, als auf eine gelungene organisatorische Verknüpfung von vorschulischen Einrichtungen mit Schule und den Trägern der Weiterbildung. Der Vorschlag in bezug auf eine „mittlere Systematisierung“ (Faulstich 1993) erweist sich in diesem Zusammenhang als eine ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe, die sich auf die systemische Programmebene begrenzt, die anderen Operationskreise der Institutionalisierung aber nicht hinreichend in den Blick nimmt. Hier liegt ein Mangel an „Relationsbewußtsein“ im ordnungspolitischen Diskurs vor.

Grundsätzlich jedoch fehlt es überhaupt an einer übergeordneten theoretischen Ebene der Verständigung auf hinreichend hohem Abstraktionsniveau, obwohl sie in der allgemeinen Systemtheorie vorgearbeitet wurde. Auf der noch üblichen konkretistischen Argumentationsebene allerdings, die nur ausnahmsweise über segmentär zu verortende Gegenstandsbeschreibungen hinausgeht, werden sich Fragen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenlernen nicht theoretisch fassen lassen.

¹² Eine Folge hieraus ist, daß man in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in bezug auf Systemtheorie „nur selten eine adäquate Rezeption (findet) und noch seltener auf eine angemessene Kritik (trifft).“ (Oelkers/Tenorth 1987,16; vgl. auch Arnold 1995,599)

Seit einiger Zeit hat sich allerdings der fachliche Diskurs zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung deutlich intensiviert und in seinen Positionen verbreitert. In einer eher skeptischen Bestandsaufnahme unterscheidet Rolf Arnold in bezug auf die Rezeption der Luhmannschen Systemtheorie in der Erwachsenenpädagogik zwischen einer „versäumten“ und einer „virtuellen“ Debatte. (Arnold 1995) Versäumnisse sieht er in der unzureichenden Klärung der „Leitdifferenz der Erwachsenenbildung“ und der fehlenden Auseinandersetzung mit dem sogn.

„Technologiedefizit“ institutionalisierten Lernens. Bei der „virtuellen“ - also einer denkbaren oder notwendigen Debatte geht es ihm um Fragen, auf die sich die erwachsenenpädagogische Diskussion zukünftig stärker einlassen sollte: zum einen auf das Problem, inwieweit gefestigte Kognitionen überhaupt über externe pädagogische Einflußnahme erreichbar seien und zum anderen um konstruktivistische Perspektiven einer „Erwachsenendidaktik des Lebendigen“.

In einer Art Zwischenresumee stellt Arnold 1995 hierzu fest:

„Die Frage nach dem Code bzw. dem Interaktionsmedium (sic!)¹³ und nach der Leitdifferenz, vor deren Hintergrund das Weiterbildungssystem seine gesellschaftliche Funktion beschreiben und wahrnehmen kann, ist m.E. immer noch ungelöst“. (a.a.O. S.612)

Am Ende kommt er zu folgender inhaltlichen Einschätzung, die in der Tat die weiteren Diskussionen u.a. beschäftigen wird:

„Als binäre Codes bieten sich ... für viele Erwachsenenbildungsbereiche die Schematisierungen ‘kompetent/inkompetent’ oder ‘autonom/hilfsbedürftig’ ... an, während als Medium der Erwachsenenbildung die reflexiven Begriffe ‘Erfahrung’ oder ‘Lernen’ fungieren könnten. Stärker diskutiert werden müßte auch die Frage, ob die Erwachsenenpädagogik mit ihrer Hinwendung zur Individualisierungsthese sich nicht tatsächlich den Idealisierungen zuwendet, während sie die Reflexion der Erwachsenenbildungsrealitäten anderen Systemen und deren Schematisierungen überläßt.“ (ebenda)

Mir diesen Vorschlägen ist der Ausgangspunkt benannt, an dem der aktuelle Diskurs anknüpft und eine gewissen Fortsetzung bietet.

Als ein Beispiel hierfür kann eine neuere Publikation (Lenzen/Luhmann 1997) herangezogen werden, um an ihr exemplarisch den gegenwärtigen Stand in all seiner Disparatheit nachzuzeichnen. An den vorgelegten Ansätzen zu einer systemtheoretischen Rekonstruktion

werden die gegenwärtigen *Probleme einer Rezeption der Systemtheorie in den Erziehungswissenschaften*¹⁴ in wesentlichen Punkten konkret benennbar.

Die dabei erkennbaren Kernfragen werden in den Rahmen der hier entwickelten Überlegungen gestellt und dienen vor allem zur Verdeutlichung des Problemhorizont, auf den der in den weiteren Kapiteln entwickelte Theorieentwurf bezogen ist.

Im Folgenden geht es daher um eine höchst selektive Auswertung¹⁵ unter folgenden Gesichtspunkten:

- * die Kontroverse um den systemischen Status von Weiterbildung;
- * die fehlende Übereinstimmung in bezug auf die Leitdifferenz eines „pädagogischen“ Funktionssystems, also Vorschläge hinsichtlich seines „binären Codes“;
- * die Frage, inwieweit Erziehung und Bildung über ein generalisiertes Kommunikationsmedium verfügen.

(1) Ist Weiterbildung ein Funktionssystem?

Grundsätzlich muß festgestellt werden, daß die Zuordnung von Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen und ihren Institutionalformen nicht einmal in Ansätzen geklärt ist, wobei die gegenwärtigen Deutungen äußerst gegensätzliche Positionen einnehmen:

Position 1: Erwachsenenbildung als Bestandteil des Erziehungssystems

Erwachsenenbildung im Sinne von Weiterbildung (further education) kann dem Erziehungssystem zugerechnet werden, wenn sie in dessen Funktionsverständnis und Sinnkontext eine zeitliche Verlängerung von familialer bzw. schulischer Erziehung über die berufliche Ausbildung hinaus in späteren Lebensphasen „erwachsenengemäße“ Formen der Weiterqualifizierung bietet. Die Institutionalform „Schule“ ergänzt sich dann einerseits durch vor-schulische und in der Erwachsenenbildung andererseits durch „außerschulische“ Institutionalisierungen. Insofern wird in diesem Verständniszusammenhang analog zur internationalen Sprachregelung „adult-education“ oder „education permanente“ bisweilen

¹³ Korrekterweise müßte von einem „symbolisch generalisiertem Kommunikationsmedium“ gesprochen werden.

¹⁴ Grundsätzl. zur Rezeptionsproblematik vgl. Faust-Siehl/Schulz 1987

¹⁵ Die Skizzierung kann daher den Diskussionsbeiträgen in ihrer ganzen Breite und ihren z.T. recht spezifischen Anliegen nur zum Teil gerecht werden. Insbesondere gilt dies für die weitgehend ausgearbeitete Theorieskizze von Jochen Kade, die alle anderen Beiträge in Bezug auf die Breite ihrer Rezeption, vor allem aber in ihrem Ertrag in den Schatten stellt. Auf sie wird im Einzelfall gesondert Bezug genommen.

auch von Erwachsenen-“Erziehung“ gesprochen. Luhmann stützt diese Auffassung auf seine leicht ironische Weise, die jeden Bildungstheoretiker erblassen läßt:

“Faktisch dient ‘Bildung’ als kommode Bezeichnung für offizielle Bemühungen, die man angesichts des Alters der Klienten nicht mehr gut als Erziehung bezeichnen kann. Aber geht es um Bildung (und in welchem Sinne), wenn man sich bemüht, Alten das Tanzen beizubringen?“ (Luhmann 1997b, 27)

Erwachsenenbildung erscheint in diesem Sinne als eine spezifische Institutionform des Erziehungssystems, die ihren Platz neben Schule und Berufsausbildung - sozusagen als „Schule für Erwachsene“ zugewiesen bekommt. Diese Position entspricht weitgehend der Bildungspolitik der siebziger Jahre in der BRD (Deutscher Bildungsrat) und grundsätzlich dem umfassenden („sozialistischen“) Erziehungsbegriff in der DDR. Strukturelle Differenzen sind hier nur in bezug auf Formen der institutionellen Verfaßtheit zu sehen - also ob es sich um staatliche Institutionenformen oder pluralistische Verbandsstrukturen im Sinne eines korporatistischen Institutionenbegriffs handelt.

Welche Positionen werden hierzu in dem aktuellen Sammelband vertreten?

* *Luhmann* fragt, inwieweit Kindererziehung und Erwachsenenbildung demselben System zuzuordnen sei und wie es dadurch möglich würde, „Kinder und Erwachsene als Klienten desselben Systems zu behandeln“. (Luhmann 1997b,13; vgl. auch Lenzen 1977a,228) Er beantwortet sie mit einer Konzeptionalisierung von Lebenslauf als „Kombinationsraum für Möglichkeiten“ (a.a.O. S.22), mit der ein Rahmen gegeben sei, „Schulerziehung und Erwachsenenbildung im selben Funktionssystem ablaufen zu lassen.“(a.a.O. S.13)

* *Zinnecker* geht in seinen Überlegungen von dem aus, was er „pädagogisches Feld“ nennt, in dem er „historische Entwicklungssprünge“ diagnostiziert, auf die neue konzeptionelle Antworten zu geben seien. Hintergrund seiner Überlegungen ist daher eine zwar intern differenzierte, aber dennoch sinnvolle Einheit des Pädagogischen, die er im Verlauf seiner Darstellung mit „Erziehung“ gleichsetzt. Deutlich wird dies, wenn er auf Werner Loch (1979) Bezug nimmt und herausstellt, daß dieser „in seinem einschlägigen Werk ‘Lebenslauf und Erziehung’ von ‘Erziehung als Lernhilfe’ (spricht) und ... dabei durchaus Erwachsene und lebenslanges Lernen vor Augen“ hatte. (Zinnecker 1997,209) Die Auffassung, daß

Erwachsenenbildung als ein integraler Bestandteil des Erziehungssystems zu betrachten sei, belegt er schließlich mit der Zitierung von Loch und begründet daraus sein Konzept von „Pädagogik als eine Grundfigur sorgender Intervention“ (a.a.O. 204).

Sein Fazit in der Lochschen Formulierung lautet:

„Immer dann und nur dann, wenn der Mensch im Lebenslauf vor Lernaufgaben steht, denen er nicht gewachsen ist, oder heranzuwachsen droht, ohne das lernen zu können, was für seine Entwicklung als nötig angesehen wird, ist er auf die spezifische Lernhilfe seiner Mitmenschen angewiesen, die man Erziehung nennt.“ (a.a.O. S.209)

* *Harney* unterscheidet systematisch zwischen den Ordnungsstrukturen der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung. Er ordnet dabei „Erwachsenenbildung“ aufgrund der für sie kennzeichnenden „Formen der staatlich-korporatistischen Steuerung nach dem Subsidiaritätsprinzip und der damit einhergehenden staatlich subventionierten Erwachsenenbildungsträgerschaft“ dem Erziehungssystem zu. (Harney 1997,108)

Sein Fazit lautet:

„Die Erwachsenenbildung stellt die Fortsetzung des Erziehungssystems mit anderen Mitteln als denen der Schulhierarchie und Schulorganisation - nämlich den Mitteln der auf Okkasionalität eingestellten Weiterbildung - dar. ... Insofern bilden Schule und Erwachsenenbildung gemeinsam die Einheit einer durch sie konstituierten internen Differenz im Erziehungssystem.“ (a.a.O. S.110)

* *Wittpoth* weist in einer kategoriengeleiteten Analyse nach, daß sowohl berufliche Weiterbildung wie auch allgemeine Weiterbildung „mit einer am Modell von Schule und Unterricht entwickelten Begrifflichkeit nicht mehr angemessen zu fassen sind“ (Wittpoth 1997,80).

Anhand der Kategorien: Gesellschaftliche Inklusion, Selektionsfunktion, Leistung und pädagogische Intentionalität kommt er in bezug auf berufliche Weiterbildung zu folgendem Befund:

1. Berufliche Weiterbildung inkludiert nicht im klassischen Sinne.
2. Eine über die Ergebnisse der Erstausbildung hinausgehende Selektion findet lediglich in einem äußerst schmalen Segment statt. Insofern gibt es eine tiefe Zäsur zwischen dem Erziehungssystem und der Weiterbildung.

3. Die Leistungen beruflicher Weiterbildung sind vielfältiger als die des Erziehungssystems und haben einen deutlich anderen Charakter.

4. Die Absicht zu erziehen, spielt in den Selbstbeschreibungen der Akteure auf den verschiedenen Ebenen keine Rolle, sie dürfte in den allermeisten Fällen entschieden bestritten werden. (a.a.O. S.80)

Sein Fazit lautet:

„Insofern haben wir es mit einem diffusen, durchaus eigenständigen Gebilde zu tun, das gelegentlich nach Prinzipien des Erziehungs-, in anderen Fällen nach denen des Beschäftigungssystems, meist aber auf den Grenzen zwischen beiden funktioniert.“ (Ebenda)

Zusammenfassend stellt Wittpoth fest, „daß berufliche Weiterbildung nur ‘funktioniert’, weil und solange sie *nicht* Teil eines nach einheitlichen Prinzipien gestalteten Erziehungssystems ist.“ (a.a.O. S.82)

Auch in bezug auf den „Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung“ (a.a.O. S.89) kommt Wittpoth zu dem Ergebnis, daß er sich vom Erziehungssystem hinsichtlich aller vier Kennzeichen wesentlich unterscheidet:

1. Im Hinblick auf gesellschaftliche Inklusion stehen dem formalen „Recht auf Weiterbildung“ erhebliche soziale Schranken in Form subkultureller Milieus als Zugangsvoraussetzungen im Wege. Eine gesellschaftsweite faktische Inanspruchnahme von Erwachsenenbildung wäre systemsprengend.
2. Allgemeine Weiterbildung nimmt keine Selektionsfunktion wahr, und unterrichtliche Formen der Wissensvermittlung verlieren an Bedeutung.
3. Lernen ist nicht das einzig „herausragende Leistungsmerkmal“.
4. Eine Absicht zu erziehen, trifft man nur vereinzelt an; überwiegend ist diese Absicht jedoch mittlerweile verpönt.

* Kade spricht in seiner Theorieskizze von einem „Prozeß der Systembildung des Pädagogischen“ und betont, daß es dabei „nicht um die Entwicklung eines gesellschaftlichen Bildungssystems“ geht. (Kade 1997b,32) Da seine Argumentation letztlich auf die Unterscheidung zwischen pädagogischem System und der Autonomie biographisch gesteuerter Aneignung hinausläuft, liegt die Rekonstruktion des „pädagogischen Systems“ quer zur Differenz Erziehung/Weiterbildung. Kade hält sich entschieden an die

Theoriestruktur und Begrifflichkeit der Luhmannschen Systemtheorie und ist aus diesem Grunde gehalten, Unterscheidungen nach der Generationendifferenz nicht der Konstitutionsebene von Funktion, Code und Medium zuzuordnen, sondern sie als Varianten der Programmierung zu behandeln. Er siedelt die Frage der Systembildung auf einem äußerst hohen Abstraktionsniveau oberhalb der segmentär ausdifferenzierter Organisationsvarianten an. Insofern ließe sich auch sagen, daß Kade die Luhmannsche Theoriestruktur, soweit sie die Anwendung auf Fragen des Pädagogischen betrifft, gegen Luhmann und Schorr verteidigt.

Position 2: Erwachsenenbildung als leere Form für strukturelle Kopplungen

Manche Beobachtungen und Analysen lassen den Schluß zu, daß Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung ausschließlich berufsständische Selbstbeschreibungen von Pädagogen sind, die letztlich nicht mehr darstellen als eine Sammelbezeichnung für äußerst heterogene und unverbundene Kontexte. Dieser kritischen Sicht zufolge bildet sich institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen als subkulturelle Strukturierung im Sinnzusammenhang zahlreicher gesellschaftlicher Funktionssysteme heraus und baut sich dort auf der organisatorischen Ebene pädagogischer Arrangements unter den jeweiligen Relevanzen auf. In dieser Deutung stellen erwachsenenpädagogische Kontexte ein weitgehend passives Medium für die Herstellung einer lernförderlichen Strukturierung unter der Dominanz welcher gesellschaftlicher Funktionen auch immer dar. Erwachsenenbildung verfügt dabei über keinen Funktionszusammenhang, der diese partikularen Kontexte gesellschaftsweit zu übergreifen vermag.

Dieser Auffassung läßt sich die Position von *Klaus Harney* zuordnen: (vgl. ders. 1997) „Die Weiterbildung ist Bestandteil sinnhaft getrennter Reproduktionssphären. ‘Für und an sich’ gibt es sie gar nicht. Vielmehr tritt sie als Bestandteil anderer Sinnzusammenhänge wie denen der Erwachsenenbildung, des Berufsbildungssystems etc. in Erscheinung. (a.a.O. S.111) Sie „läßt sich gut als Herstellungsoperation für den Aufbau struktureller Koppelungen zwischen Systemen und ihrer Personenumwelt bzw. auch zwischen dem Selbst-Bewußtsein von Personen und ihrer Lebenslaufumwelt beschreiben. ... Ein Funktionssystem eigener Art stellt die Weiterbildung jedoch nicht dar.“ (a.a.O. S.112)

Ähnliche Schlußfolgerungen legt zunächst auch Jochen Kade nahe, wenn er Prozesse der institutionellen Entgrenzung von Erwachsenenlernen beschreibt und die Übernahme von

lernförderlichen Kontexten in nahezu allen Funktionsbereichen der Gesellschaft nachzuweisen vermag. Übereinstimmung besteht insofern, daß auch Kade nicht von einem gesellschaftlichen Funktionssystem spricht.

* Auch *Wittpoth* äußert sich skeptisch, wenn nicht ablehnend in bezug auf den Systemcharakter von Weiterbildung, den er ähnlich wie Harney an einer zu bestimmenden *Einheit auf der Ebene von Ordnungsstrukturen* und systemischer Programmierung festzumachen sucht. Offenbar wird ein Konzept segmentärer Systemdifferenzierung¹⁶ zugrundegelegt, bei dem es um situativ oder territorial abgrenzbare Kontextierungen geht. So kann Wittpoth für den Bereich beruflicher Weiterbildung feststellen, daß die Akteure „das Feld beruflicher Weiterbildung häufiger in Kategorien des Marktgeschehens als in solchen öffentlich verantworteter Bildungsarbeit“ beschreiben. (Wittpoth 1997,79) Für Wittpoth zerfällt Weiterbildung in ein „gesellschaftliches Praxisfeld“, „das gewissermaßen von permanenter ‘Grenzverletzung’ lebt. Wie der Titel seines Beitrags bereits programmatisch signalisiert, ist für ihn Weiterbildung ein „Grenzfall“.

* *Lenzen* gibt in bezug auf den Systemcharakter von Erziehung zu bedenken, daß das bisherige Erziehungssystem sich zur „Plausibilisierung seiner Sinnstiftungen in der Regel einer Referenz auf ein gewissermaßen übergeordnetes System“ bediente. Dies läßt sich als Beleg für geringe Autonomie und fehlende Orientierungen einer eigenen Funktion deuten. „Die Möglichkeiten eines wirklich systemeigenen sensemaking wird auf diese Weise nicht genutzt, das Erziehungssystem im Grunde gar nicht als gesellschaftliches Teilsystem, sondern vielmehr als ein Subsystem zweiter Unterordnung selbstdefiniert.“ (Lenzen 1997,238)

Position 3: Bildung als Funktionssystem in statu nascendi

Im Deutungszusammenhang einer Evolutionstheorie gesellschaftlicher Differenzierung stellt Erwachsenenbildung eine strukturelle Antwort auf den Strukturwandel einer Gesellschaft dar,

¹⁶ Dies kommt in folgender Charakteristik zum Ausdruck: „Wollte man daher allein den Weiterbildungsbereich als eine Einheit betrachten, so hätte man das Problem, für langfristige Meisterkurse, das teilweise angeleitete Bemühen, sich am Arbeitsplatz mit einem neuen Computerprogramm zurechtzufinden, die wöchentliche Gesprächsrunde einer Arbeitsgruppe am Fließband, das zur Konfliktregulierung für eine Abteilung angesetzte Kommunikationstraining, den Alphabetisierungskurs, die Vorbereitung eines gemeinsamen Theaterbesuchs, die kollektive Seidenmalerei (in Gelsenkirchen und in der Toskana) und für den Kurs ‘Ich bin ein Kind in meinen Armen’ - 3 Wochenenden mit Intuitivem Atmen’ einen gemeinsamen Nenner zu finden.“ (a.a.O.S.90) Eine vergleichbare Argumentation war bereits bei Schorr 1987 zu finden.

in der „Lernen“ eine grundsätzlich neue Funktion erhält. Institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen ist dann nicht Ausdruck einer Binnendifferenzierung innerhalb des Erziehungssystems, sondern Indikator für den Beginn von Prozessen einer umfassenden Systembildung, die alle bisherigen Spielarten des „Lernens im Lebenslauf“ umgreift. Evolutiv könnten derartige strukturelle „Perturbationen“, die zunächst nur als Entgrenzung und als „De-Institutionalisierung“ erfahrbar sind, auf ein gesellschaftliches „Funktionssystem Bildung“ hinauslaufen. Diese Einschätzung läßt sich mit der Beobachtung untermauern, daß viele

Veränderungen auf einen Übergang in eine „Wissensgesellschaft“ (Stehr 1994; Kommission 1995) hinweisen, also in eine Gesellschaftsordnung, in der „Lernen“ zu einer universellen Kategorie wird, die sich nicht mehr auf spezifische Lebensalter, soziale Schichten oder einzelne Sektoren beschränkt. (vgl. z.B. Kade 1989) Der Bedarf an der Herausbildung eines Funktionssystems, das sich auf lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen spezialisiert, scheint erkennbar und die dafür notwendigen gesellschaftlichen Voraussetzungen nehmen zwar zögerlich, aber unübersehbar Kontur an.

* *Kade* hebt die Hypothese der Systembildung bereits im Titel seines Beitrags hervor, wobei er allerdings eine historische Perspektive, in der er die Systembildung des Pädagogischen ex post rekonstruiert mit der Skizze eines eher prognostisch zu verstehenden „evolutionären Trends“ (Kade 1997b,63) verbindet. Entscheidend ist für seine Argumentation, daß er von einer doppelten Systembildung ausgeht, ohne daß er in der von ihm rekonstruierten Differenz die Grundlage zur Emergenz eines gesellschaftlichen Teilsystems „Bildung“ sehen kann. Diese Lücke einer fehlenden „Einheit der Differenz“ wird seiner Auffassung nach geschlossen durch „Intermediäre Institutionalisierungen“ wie Profession, Organisation oder Öffentlichkeit.(a.a.O. S.62ff.)

In weitgehend anderer Argumentation, dafür aber in prononciert bildungs- bzw. wissenschaftspolitischer Absicht, wird in den Beiträgen von Lenzen und Zinnecker die Perspektive auf ein neuartiges, wenn auch bislang nur undeutlich zu bestimmendes Funktionssystem als Begründungskontext zugrundegelegt.

* *Lenzen* läßt offen, ob dabei die binäre Codierung eines Systems „gleichsam zurückgenommen und durch eine andere ersetzt“ würde, oder ob sich daneben „neue Teilsysteme mit neuen Differenzierungen“ herausbilden. (Lenzen 1997,235) Er stellt den gegenwärtigen systemtheoretischen Diskurs in einen bildungs- bzw. gesellschaftspolitischen Kontext, indem er zu bedenken gibt, daß sich Erziehungswissenschaft reflexiv an der Konstitution eines neuen Funktionssystems zu beteiligen vermag: „Unterstellt man einmal, daß Teilsysteme wie das Erziehungs- und Bildungssystem entweder wegen ihres Kollapses oder im Zuge einer ‘rechtzeitigen’ Transformation ihre Grenzen usw. ändern, dann hat die Suche nach dem ‘neuen’ Medium der symbolischen Kommunikation selbst einen

systemkonstitutiven Stellenwert. Das ist bei der Prüfung der Eignung von „Lebenslauf“ zu berücksichtigen.“ (a.a.O. S.235) Als Ergebnis seiner Überlegungen äußert er die „Vermutung“, „daß dem unaufhaltsamen Differenzierungsprozeß des Erziehungssystems eine Systemerweiterung und eine Art Aufstieg korrespondieren, die das System allererst zu einem Teilsystem der Gesellschaft werden lassen, das es bis dahin noch nicht ist.“ (a.a.O. S.245).

* *Zinnecker* argumentiert ähnlich. Er nimmt Bezug auf die Entgrenzung, die das „pädagogische Feld“ in „historischen Entwicklungssprüngen“ vollzogen hat und streicht dabei besonders die wechselseitigen Grenzüberschreitungen zu therapeutischen und heilenden Professionen, zur Sozialen Arbeit und zur betrieblichen Personalentwicklung heraus. (Zinnecker 1997,200) Aus diesen Transformationsprozessen folgt für ihn die Notwendigkeit zu einer Neuformulierung des „Pädagogischen Codes“, ganz im Sinne von Enttraditionalisierung und Modernisierung.

So, wie er dann in einer Leitformel „das System der Pädagogik“ (a.a.O. S.201) beschreibt, handelt es sich dabei um die Kennzeichnung eines weitgehend neuartigen Funktionskontextes:

„Pädagogik bezeichnet alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen, seien diese nun dominant auf Bildung/Unterrichtung, Erziehung oder soziale Hilfe fokussiert. Konstitutiv für pädagogische Sorgeverhältnisse zwischen Generationen ist, daß dabei die eine Seite im Generationenverhältnis auf Zeit für die andere Seite eine stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt.“ (a.a.O. S.201)

Mit diesem Argument ist bereits die nachfolgende Frage nach dem präferierten „Code“ angesprochen.

(2) Pädagogischer Code:

Vorschläge zur Leitdifferenz eines pädagogischen Funktionssystems

Innerhalb der Gesellschaft sind sehr unterschiedliche Formen der Ausdifferenzierung von sozialen Systemen möglich und geschehen auch gleichzeitig und nebeneinander. Nach Luhmann läßt sich hierbei zwischen vier Differenzierungsformen unterscheiden, nämlich der segmentären Differenzierung, der Differenzierung nach Zentrum und Peripherie, der stratifikatorischen und schließlich der funktionalen Differenzierung. (vgl. Luhmann

1997a,613). „Es gibt Wildwuchs der verschiedensten Art - wie in der Natur. Wenn aber Subsystembildung als Differenzierung eines Funktionssystems erkennbar sein soll, so setzt dies dessen operative Schließung voraus.“ (a.a.O. S. 760)

Operationale Schließung meint zunächst die Ausdifferenzierung jeweils eines Teilsystems für jeweils eine Funktion in einer Weise, daß „diese Funktion für dieses (und nur für dieses) System Priorität genießt und allen anderen Funktionen vorgeordnet ist. Nur in diesem Sinne kann man von einem funktionalen Primat sprechen.“ (a.a.O. S. 747) Als Voraussetzung für das Herausbilden eines Funktionssystems der Gesellschaft muß jedoch noch die Institutionalisierung einer „Leitdifferenz“ hinzukommen, d.h. eine basale Unterscheidung, an der die Wahrnehmung der Welt einen spezifischen Sinn erhält. („sensemaking“). Die Funktionsorientierung allein reicht daher nicht aus, sondern es muß sich ihrer Spezifikation und Operationalisierung ein „binärer Code“ im Sinne einer sinnkonstituierenden Unterscheidung einschleifen, die „nur in diesem und keinem anderen System benutzt wird“ (a.a.O. S.748).

Das Luhmannsche Werk widmet sich in großen Monographien verschiedenen „Funktionssystemen der Gesellschaft“. Arbeiten zum Erziehungssystem wurden meist in Zusammenarbeit mit Karl-Eberhardt Schorr, neuerdings mit Dieter Lenzen verfaßt. Aufgrund der Orientierung an „Erziehung“ (was sicher auch die traditionelle Engführung der Teildisziplin „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ auf „Schule halten“ widerspiegelt) stand die bis heute einflußreichste systemtheoretische Deutung institutionalisierten Lernens unter dem Vorzeichen der Generationendifferenz und einer daran rekonstruierbaren gesellschaftlichen Selektionsfunktion¹⁷. Mit anderen Worten, die systemtheoretische Rekonstruktion von Luhmann/Schorr (vgl. dies. 1979) übernahm eine Blindstelle der Erziehungswissenschaft und ließ sich hierbei möglicherweise in eine theoretische Sackgasse manövrieren. Sie deutete Lernen und Bildung ausschließlich im Rahmen von „Erziehung“ und damit als Bestandteil gesellschaftlicher Reproduktion in bezug auf die nachwachsenden Generationen von „Kindern“. (vgl. auch Luhmann 1995b) Damit geriet sie in Konzeptionalisierungen, die keinen systematischen Ort für Erwachsenenlernen bieten können. Aus dieser Sackgasse gilt es nun herauszukommen und den Ausgangspunkt der

Systembeschreibung zu überprüfen. Dies wiederum macht den systemtheoretischen Diskurs wissenschaftspolitisch relevant.

Luhmann/Schorr charakterisieren das Funktionssystem „Erziehung“ mit der Codierung einer sozialen Selektionsfunktion, in der die pädagogische Kommunikationsstruktur zum Ausdruck gelangt und schlagen hierzu folgende Duale vor: „Lob/Tadel“ (Verhaltensebene), „Versetzung/Nichtversetzung“ bzw. „Abschluß/Nichtabschluß“ (Ebene der Karriere) sowie „positive Zensur/negative Zensur“ (Sachebene).

Die Anwendung dieser Codierung auf Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung fällt allerdings schwer. Zu sehr scheint sie der (Zerr-) Spiegel einer staatlich dominierten Institutionalisierungsform zu sein mit dem die Komplexität von Lernen und Bildung in der heutigen Gesellschaft letztlich nicht reflexionsfähiger wurde.¹⁸

Aus der Nichtanwendbarkeit des Codes auf Strukturierungen des Erwachsenenlernens wurde u.a. von Schorr der Schluß gezogen, daß Weiterbildung keine hinreichenden Voraussetzungen zur operationalen Schließung habe. Er monierte vor allem den Mangel an Selektionsstrukturen, durch die Weiterbildung Lernbiographien als Lernkarrieren zu konstruieren vermöchte. Der Begriff der Karriere wird hier soziologisch benutzt und gilt nicht nur für berufliche Laufbahnstrukturen.

„Als Karriere: nämlich als Selektionszusammenhang, als Zusammenhang, der Kontingenzen prozessiert und sich selbst aufbaut, in der Weise, daß erreichte Positionen Voraussetzungen werden für das weitere Erreichen von Positionen, als eine neue Form des Lebenslaufs in bezug auf eine Gesellschaft, in der dank funktionaler Differenzierung die Diskontinuitäten synchroner und diachroner Art generell zunehmen.“ (Schorr 1987,279)

Als Bezugsproblem der Weiterbildung und ihrer Professionalisierung stellte Schorr 1987 den Umgang mit Zukunftsoptionen im dem so beschriebenen Sinne von „Karriere“ heraus. In dieser Deutung folgte er noch weitgehend der *Reproduktionsfunktion* (vgl. den folgenden Abschnitt 3.3) von Kindererziehung und vernachlässigt selbstreferentielle Strukturbildungen, wie sie in der Transformationsgesellschaft zunächst für Erwachsenenlernen, immer

¹⁷ Kritische Einwände zur Selektionsfunktion vgl. Diederich 1996

¹⁸ Offenbar gibt sie nur die Außensicht aus der Perspektive der Soziologie wieder, die aufgrund fehlender struktureller Koppelung mit pädagogischen Relevanzbereichen keine relevanten Irritationen zu bieten hat. Von der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Profession ließ sich diese Deutung daher nicht fruchtbar als Reflexionsanlaß aufgreifen. Grundsätzlich stellt sich mittlerweile die Frage, ob die Codierung nicht völlig anders zu fassen sein müßte. Diese Frage stellt sich auch bei der Rekonstruktion anderer Funktionssysteme. (vgl.z.B. zum Gesundheitssystem Bauch 1996;. Grundsätzliches zur Kodierung vgl auch bei Kade 1997,38ff. Anmkg. 23)

drängender aber auch für Jugendbildung erforderlich werden. Hier setzte Harney an und versuchte, die zu beobachtende Selbstreferentialität im Konzept des „Teilnehmers als subjektiver Karrierist“ zu berücksichtigen. (Harney 1986)

Die Nichtanwendbarkeit des bisherigen „pädagogischen Codes“ auf Strukturen lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter läßt sich aber auch gegen seine Konzeptionalisierung richten und dabei als Beleg für seinen partikularen Charakter deuten. In diesem Fall wird es nun erforderlich, nach einem Code zu suchen, der pädagogische Strukturbildungen angemessener als gesellschaftliche Funktion zu rekonstruieren vermag. Hierauf beziehen sich die hier herangezogenen aktuellen Beiträge.

* *Harney* weist die Vorstellung eines Systemcharakters grundsätzlich von sich:

„Die Weiterbildung kennt kein funktionales Primat wie andere Funktionssysteme. Als leere Form für strukturelle Koppelungen kann sie ihre Funktionen wie auch ihre Medien genauso wechseln wie die Systeme, in denen sie sich ansiedelt. Das unterscheidet die Weiterbildung vom Erziehungssystem.“ (Harney 1997,113)

* *Zinnecker* fordert eine „Verabschiedung von Pädagogik als einem Projekt der Aufklärung“ (Zinnecker 1997,210) und versucht zu begründen, daß die traditionell überkommenen „Leitfiguren von ‘Bildung’ und/oder ‘Erziehung’ „ die pädagogischen Subsysteme nicht mehr angemessen repräsentieren.“ (a.a.O. S.201) Sein Vorschlag läuft darauf hinaus, den bisherigen Code, in dem s.E. hegemoniale Allvertretungsansprüche der Bildungstheorie und damit der Bezugsdisziplin „Allgemeine Pädagogik“ zum Ausdruck kommen, einer „Neujustierung“ zu unterziehen. Pädagogik erscheint bei ihm als Für-Sorge:

„Für die theoretische Reflexion von Pädagogik kann als leitende Unterscheidung fungieren, welche Lebens- und Problembereiche in das pädagogische Sorgeverhältnis zwischen den Generationen einbezogen werden und welche nicht als solche gelten sollten. Die Programmierung des pädagogischen Codes kann dann nach sogn. „Leitfiguren“: Bildung/Unterrichtung, Erziehung, Therapie und soziale Hilfe/Soziale Arbeit erfolgen. (a.a.O. S.203)

* *Lenzen* argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn auch aus einem anderen Begründungskontext. Er ersetzt „Bildung und Erziehung durch Humanontogenese“ und meint,

daß „Lebenslauf zu einer Humanvitiologie transformiert werden müßte.“ (Lenzen 1997b,246). Er schlägt deshalb vor, „autopoietische Humanontogenese und Lebenslauf als zwei Seiten eines Systemcodes zu betrachten, von denen die autopoietische Humanontogenese das bezeichnet, was sich neurophysiologisch einmalig selbst organisiert, also den positiven Wert darstellt, während Lebenslauf als wegen seiner sozialen Normierung rigide gekoppelter negativer Wert zur Reflexion bringt, wie der einmalige Organismus einem fremdselegierten Lebenslaufmuster folgt.“ (a.a.O. S.244) Das neue binäre Schema tritt an die Stelle des Gegensatzes zwischen Bildung und Erziehung. Lenzen meint daß diese Codierung „durchaus eine Art Übersetzung der alten Binarität von Freiheit und Bestimmung darstellt.“ (ebenda)

* *Kade* stellt in seinem Beitrag die Frage nach der Codierung in den Mittelpunkt seines Interesses und baut an ihr einem breit angelegte Argumentation auf. Er rekonstruiert - auch in historischer Absicht - den Prozeß der Systembildung des Pädagogischen und arbeitet hierbei dezidiert die Unterscheidung zwischen Code und Programm heraus, was ihn dadurch zu weitgehend anderen Ergebnissen als bei Harney und Wittpoth kommen läßt.

Die gesellschaftliche Funktion von Pädagogik leitet er aus einem Vermittlungsproblem ab, das sich ebenso zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen wie zwischen Individuum und Gesellschaft (Kade 1997b,35) stellt und dessen wachsende Bedeutung zu einer Ablösung des Pädagogischen aus seiner Einbettung in kulturelle Alltagspraxis geführt hat. (a.a.O. S.34) Als binärer Code schält sich hierbei die Unterscheidung „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ heraus, mit dem die „Grenzen innerhalb des in der Gesellschaft unterschiedslos zirkulierenden Wissensstromes“ markiert werden. (a.a.O. S.39) Die systemkonstituierende Bedeutung des Codes hebt Kade mit folgender Formulierung hervor:

„Das pädagogische System thematisiert, beobachtet die Welt, genauer gesagt das Wissen von der Welt bzw. die Welt in der Form des Wissens, mit Hilfe der Differenz „vermittelbar/nicht-vermittelbar“. Über diese Beobachtung unterscheidet es sich von der Welt, gewinnt in ihr eine eigene Ordnung und reproduziert sich als selbstreferentielles und selbstreproduktives geschlossenes (autopoietisches) System.“ (a.a.O. S. 42)

Die besondere Pointe von Kades Theorieentwurf besteht nun aber darin, daß er eine Verdoppelung der Codierung nachzuweisen versteht, in der eine Reihe von Paradoxien und Erkenntnishindernisse eine strukturelle Erklärung finden. Kade argumentiert, daß „mit der Systembildung des Pädagogischen ...eine Verlagerung der Verantwortung von der Anbieter-

zur Aneignungsseite, von der Pädagogik zu ihren Adressaten“ stattfindet. (a.a.O. S.59) „Dies bringt den Aneignungsbegriff ... zentral ins Spiel, allerdings auf der Seite der Adressaten des pädagogischen Systems.“ (a.a.O. S.50) Aneignung ist nach Kade eine „für das psychische System spezifische Operation“ und wird vor allem biographisch aus lebensweltlichen Kontexten gesteuert. (ebenda) Über die „Figur des Teilnehmers“ (a.a.O. S.51ff.) holt sich das pädagogische System die zusätzliche Codierung „Aneignen - Vermitteln“ als innere Außenseite in ihre Wahrnehmungsstruktur hinein und erhöht hiermit die Komplexität ihrer relevanten Umwelt. (ebenda) Mit der Verdoppelung des Codes erschließt sich dem System ein breites pädagogisches Spektrum zwischen den Polen brachialer Vermittlung einerseits und der Eröffnung und Moderation von Möglichkeitsräumen unbestimmt bleibender Aneignungsoptionen.¹⁹

(3) Symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium:

Lebenslauf, Generation oder Wissen

Ein meist unterschätztes Verständigungshindernis in systemtheoretisch inspirierten Fachdiskursen besteht darin, daß sich nicht nur die Gesellschaft, über die verhandelt wird, sondern mit ihr auch die systemtheoretischen Konzepte in den letzten Jahrzehnten bis zur Unüberschaubarkeit ausdifferenziert haben. Oft wird daher nicht erkennbar oder nicht hinreichend thematisiert, daß der Grund für wechselseitige Irritationen und Verständigungsprobleme bei theoretischen Auseinandersetzungen in einem unterschiedlichen Systemkonzept oder - was es zusätzlich kompliziert - in entscheidenden Nuancierungen zu suchen ist. So hat sich der Leser in einer Kakophonie von Einzelstimmen zurechtzufinden und behält zuletzt den Eindruck einer gewissen Beliebigkeit zurück. Diese Einschätzung ließe sich genauer an dem exemplarisch herangezogenen Sammelband zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Weiterbildung (Lenzen/Luhmann 1997) belegen und an einer Reihe wichtiger Rezeptionsprobleme festmachen. Hier jedoch geht es nur darum, den gegenwärtigen Stand des systemtheoretischen Diskurses zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an einigen theoriestrategisch wichtigen Punkten nachzuzeichnen. Um hierbei einige grundlegende Rezeptionsfehler zu vermeiden, die auf Abwege und in Sackgassen führen könnten, ist allerdings ab und zu ein genauerer Rückgriff auf die zugrundeliegende Theorie notwendig.

¹⁹ Dieses Ergebnis befindet sich in weitgehender Übereinstimmung mit der im 1. Kap. herausgearbeiteten Differenz zwischen „linearer“ und „reflexiver“ Transformation und den entsprechenden Lernarrangements.

So muß an dieser Stelle in Erinnerung gerufen werden, daß sich die von Luhmann konzipierte Theorie sozialer Systeme weder auf *räumlich* bestimmbare Kontexte bezieht, innerhalb derer sich *konkrete* Personen aufhalten und hier *systemische Beziehungsmuster* bilden. Das Luhmannsche Systemkonzept beruht auch nicht auf sozialen *Handlungen* als Letztelement und beschreibt daher nicht systemische Strukturmuster von Handlung und Handlungsfolgen. Statt dessen gilt es sich immer wieder vor Augen zu führen, daß die hier zugrundegelegte Systemtheorie auf *Kommunikation als Letztelement* beruht. Dies hat weitreichende Folgen für die Rekonstruktion sozialer Systeme, vor allem aber für die Bestimmung von gesellschaftlichen Teilsystemen (Funktionssystemen). Die Abstraktionsebene liegt weit höher und ist somit weniger konkretistisch als dies im alltäglichen Gebrauch des Systembegriffs der Fall ist. Hier liegt eines der zentralen Rezeptionsprobleme und die Ursache vieler Mißverständnisse.

Der hier in Anschluß an die Theorieentwicklungen anderer Sozialwissenschaften (vgl. Kap. 1) ausgearbeitete Begriff der „Institutionalisierung“ wird daher nicht hinreichend verstanden, wenn man damit ausschließlich die Vorstellung verbindet, daß sich eine gesellschaftliche Funktion in Korporationen und ihren konkreten Verbänden und Einrichtungen verfestigt. Wirtschaft wäre danach erst dann ein Funktionssystem, wenn sie auf konkret bestimmbaren Haushalten und Unternehmungen beruht und entsprechend Wissenschaft auf Universitäten, Religion auf Kirchen, Erziehung auf Familie und Schule etc. „Das ist letztlich nicht falsch, zielt aber leicht an der eigentlich gemeinten funktionalen Bestimmung vorbei. *In Frage stehen ausschließlich die betreffenden Kommunikationen.*“ (Krause 1996,36 Hervorh. OS) So ist z.B. auch das scheinbar konkreteste Funktionssystem - die Wirtschaft der Gesellschaft - „wie jedes andere Teilsystem ein auf der Grundlage von bestimmten Kommunikationen arbeitendes System, ein kommunikativer Zusammenhang bestimmter Art.“ (ebenda) An jedem dieser funktional strukturierten Kommunikationskontexte kann grundsätzlich jeder teilnehmen. Dies wird als gesellschaftliche Inklusion bezeichnet, die sich indes nicht auf Fragen räumlicher Zugänglichkeit²⁰ bezieht, sondern auf Zugangsmöglichkeiten zu kommunikativen Sinnkontexten. (abweichend hierzu Wittpoth 1997)

²⁰ So haben der Pedell oder eine Lehrstuhlsekretärin einer Hochschule durch ihre Tätigkeit an der Uni allein noch keinen Zugang zum Wissenschaftssystem, ähnliches ließe sich aber auch in bezug auf die situative Anwesenheit von Studierenden oder Gasthörern in universitären Lehrveranstaltungen sagen. Analog läßt sich das

Inklusion bezeichnet daher die prinzipielle Möglichkeit zur Teilnahme an der je besonderen Form funktional strukturierter Kommunikation: jedes Gesellschaftsmitglied hat prinzipiell die Möglichkeit, dabei Teil des „Publikums“ eines Funktionssystems zu werden, sofern er/sie bestimmte Voraussetzungen mitbringt: als Kunde, Patient, Rechtsuchender, Angeklagter, Schüler etc. Es ist erst diese aktuelle Teilnahme an der je spezifischen Kommunikationsstruktur, in der die „Selbstaktualisierung“ des jeweiligen Funktionssystems realisierbar wird. Seine temporalen Voraussetzungen (vgl. Schäffter 1993b) hängen nun ganz erheblich von den *strukturell gebahnten Realisierungschancen* für die jeweilige Kommunikationsweise ab - dies läßt sich als gesellschaftliche Institutionalisierung im Sinne des im 2. Kapitel entwickelten Verständnisses bezeichnen. Besondere Bedeutung für die permanente Selbstaktualisierung und für die allgemeine Zugänglichkeit eines funktional strukturierten Kommunikationssystems hat nun, ob es über ein spezifisches „Kommunikationsmedium“ verfügt, das gesellschaftsweit eine übereinstimmende Bedeutung der gesellschaftlichen Funktion herzustellen vermag. Die „Einheit“ eines Systems wird daher nicht durch die Abwesenheit segmentärer Differenzierungen also durch den Wegfall von Trennungen, sondern über den Rückgriff auf ein gemeinsames „symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium“ erfahrbar und empirisch bestimmbar. Erst hierdurch wird Zurechenbarkeit, Anschlußfähigkeit und wechselseitige Orientierung der Kommunikation im Sinne „institutionalisierter Erwartungsstrukturen“ (s.o. Kap. 2) möglich. Die Bestimmung von funktionalen Teilsystemen einer Gesellschaft verlangt daher neben der Klärung des Funktionsprimats, der Codierung und dessen Umsetzung in organisationsfähige Programme noch die Beschreibung des „generalisierten Kommunikationsmediums“, über das eine Beteiligung aller gesellschaftlicher Akteure motiviert und erleichtert wird. Luhmann schlägt vor, daß im politischen System über das Medium „Macht“, im wissenschaftlichen über das Medium „Wahrheit“, im wirtschaftlichen über „Geld“ oder im religiösen über das Medium „Glaube“ eine funktionale Kommunikationsstruktur aufgebaut und auf Dauer anschlufähig fortgesetzt werden kann.

Gegenteil, also Exklusion, nicht hinreichend an territorialen Grenzen festmachen, auch wenn im Einzelfall Sinn Grenzen häufig mit sozial-ökologischen Grenzen zusammenfallen können.

Nach dieser- notwendigerweise etwas ausführlicheren - Einführung dürfte nachvollziehbar sein, weshalb für den systemtheoretischen Diskurs in den Erziehungswissenschaften die Verständigung über das Medium pädagogischer Kommunikation von grundlegender Bedeutung ist. Bisher ist man hierzu jedoch noch zu keiner konsensfähigen Beschreibung gelangt.

* *Luhmann* schlägt für das Erziehungssystem das Kommunikationsmedium „Kind“ vor, (vgl. z.B. Luhmann 1995b) also den Rückgriff auf die soziale Konstruktion einer Lebensphase, über die ein pädagogisch strukturierter Sinnkontext als Selektionsmechanismus konstituiert wird. Luhmann stellt fest, daß Erziehung jenseits von Selektion „keine Möglichkeit einer eigenen binären Codierung“ zur Verfügung stünden. (Luhmann 1995,209) Gerade an dieser Einschätzung wird allerdings der partikuläre Charakter der bisherigen Rekonstruktionsbemühungen erkennbar; man beschränkt die Relevanzen pädagogischer Kommunikation auf Fragen gesellschaftlicher Reproduktion in bezug auf den „Nachwuchs“. Versucht man diese Engführung zu überwinden, wird allerdings eine Lücke sichtbar: Bildung im Sinne von lebenslangem Lernen verfügt offensichtlich (noch?) nicht über ein generalisiertes Kommunikationsmedium, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich z.B. auch der Karrierebegriff als nur partikulär anwendbar erwies. (vgl. Schorr 1989) Dies läßt sich als Beleg verwenden, daß lebenslanges Lernen noch über keine hinreichenden gesellschaftlichen Vorstrukturierungen verfügt, aus denen ein Funktionssystem emergieren könnte. Dennoch gibt es Entwicklungen, die sich als Anzeichen für das Herausbilden eines Funktionssystems Bildung deuten lassen. In diesem Zusammenhang steht der in dem Sammelband diskutierte Vorschlag, „Lebenslauf“ als das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium von Erziehung und Weiterbildung zu betrachten. Gemeint wird damit, daß sich mit der gesellschaftlichen Konstruktion des Lebenslaufs ein kommunikativer Sinnkontext aufbaut, in dem „pädagogische Kommunikation“ eine gemeinsame Relevanzstruktur erhält, in der auch die Anschlußfähigkeit divergenter Beiträge gesichert ist. Hier ist die Einheit der Differenz zwischen den segmentär ausdifferenzierten Sektoren von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung zu suchen und nicht in homogener Übereinstimmung.

Der gegenwärtige Stand des Theoriediskurses ist durch tentative Versuche gekennzeichnet, das Konzept des Lebenslaufs in bezug auf seine Eignung als pädagogisches Kommunikationsmedium abzuklopfen und daran anschließend konkretisierende Vorschläge zu machen. In den Beiträgen der exemplarisch herangezogenen Aufsatzsammlung fällt dabei bedauerlicherweise auf, daß sie sich nur unzureichend mit Konzepten und Ergebnissen der soziologischen und biographietheoretischen Lebenslaufforschung und ihre Anwendung auf erziehungswissenschaftliche Forschung auseinandersetzen. (vgl. z.B. Krüger/Marotzki 1995)²¹ Hier steht eine tiefergehende Rezeption noch aus. Entsprechend heterogen erweisen sich auch die Bemühungen um eine systemtheoretische Konzeptionierung von „Lebenslauf“ im Sinne eines generalisierten Kommunikationsmedium in der Weiterbildung.

Luhmann betont in seinem Definitionsvorschlag die offene narrative Struktur seines Begriffs von „Lebenslauf“ und grenzt ihn damit einerseits von Konzepten eines (faktischen) Lebensverlaufs und andererseits von Biographie als expliziter Selbstbeschreibung ab. „Im Unterschied zu ‘Biographie’ enthält er eine noch nicht geschriebene Seite. Der Lebenslauf mag, so kann man annehmen, zu einer ständigen Neubeschreibung der eigenen Biographie führen.“ (Luhmann 1997b,18)

Lebenslauf erscheint hiermit als das Ergebnis eines einmaligen „Formfindungsprozesses“, der einen „Kombinationsraum von Möglichkeiten“(a.a.O. S.26) eröffnet, innerhalb dessen eine eigenständige Entwicklungslogik im Verlauf einer fortschreitenden Selbstfestlegung stattfindet. Lebenslauf als funktionaler Sinnkontext bietet daher einen kommunikativen Rahmen zur Personenwahrnehmung, in dem „Wissen“ (und damit Wissenserwerb bzw. Nichtwissen) eine spezifische Relevanz erhält. Der Lebenslauf könnte nach Luhmann als das allgemeinste Medium des Erziehungssystems betrachtet werden, das dadurch unterschiedliche Ausprägungen erhält, je nach dem, ob es sich um Kinder oder Erwachsene handelt. Zu bedenken ist, daß mit der Kennzeichnung von „Erziehung als Formung des Lebenslaufs“ noch keine Aussage über die Wirkungsmacht dieses Funktionssystems bei der „Formung“ getroffen wird, sondern nur der Sinnkontext der gesellschaftlichen Kommunikation als Medium charakterisiert wird.

²¹ Schwer nachvollziehbar ist hierbei, daß diese Chance nicht einmal in dem Beitrag von Winfried Marotzki genutzt wurde, obwohl hier Gelegenheit zu einer Auseinandersetzung mit dem problematischen Lebenslauf-Konzept Luhmanns bestand. Auf Marotzkis anregende Überlegungen zu virtuellen Welten und digitalisierte Biographien kann hier nicht eingegangen werden.

* *Wittpoth* nimmt zum *Aspekt der Formung* des Lebenslaufs kritisch Stellung. Er stimmt dem Luhmannschen Konzept des Lebenslaufs im Sinne eines Gewordenen zu, das sich weiterentwickeln kann, ohne daß hierbei Richtung und Verlauf dieser Entwicklung determiniert seien. Eine intentionale Veränderung erfolgt hierbei nach Luhmann über „Wissen“. Nach Wittpoth kann es, „bei der Formung nicht um Wissen schlechthin ...gehen, sondern nur um solches, das eine gewisse ‘biographische Relevanz’ hat, also im Zusammenhang mit ‘Wendepunkten’ steht, über die erzählt wird bzw. werden kann, denn sonst würde nicht der *Lebenslauf*, sondern das Leben ‘geformt’. Ebenso wenig kann es sich um dessen beiläufigen, praktischen Erwerb ... handeln, sondern nur um *systemspezifische* Form-Bildungen, also um eigens inszenierte Vermittlung von Wissen.“ (a.a.O. 92) Diese Figur der Einflußnahme, die weitgehend problematischen Selbstkonzepten im Erziehungssystem entgegenkommt, stößt bei Wittpoth auf skeptische Zurückweisung, weil sie sich in bezug auf berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung auf keinerlei empirische Befunde stützen könne.

* *Lenzen* setzt zunächst mit einer Kommentierung des Luhmannschen Lebenslaufs-Konzepts ein und stellt hierbei zwei Punkte heraus:

- Zum einen warnt er davor, Lebenslauf als zieloffene Strukturierung aufzufassen, also als ein theoretisches Konstrukt, das frei von teleologischen Vorstellungen benutzt werden könne. Da im Lebenslauf die „Todestatsache nicht nur Anlaß, sondern auch Katalysator für die kommunikative Strukturierung der Lebenszeit in allen Kulturen ist“ (a.a.O. S.238f.), geht es letztlich um Entscheidungen über „sinnhafte Zeitstrukturierungen“. (ebenda) “Die Telelogie des Lebenslaufs unterscheidet sich also nur danach, ob das Telos im Lebenslauf oder außerhalb dessen gesehen wird.“ (ebenda)

- Da der „durch den Lebenslaufbegriff eröffnete Raum ... aufgrund der spezifischen christlichen Tradition auch nach Ende der expliziten Orientierungsfunktion dieser Tradition ... deutlich begrenzt ist, stellt sich für ihn die Frage, ob er sich nicht besser als Reflexionswert in einer binären Schematisierung, d.h. als Code benutzen ließe.

Seine Bedenken gegen den Lebenslaufbegriff verbindet Lenzen mit dem Vorschlag, das pädagogische Medium in der Kommunikation über „Humanontogenese“ zu konzipieren. Dieses Konzept sei umfassender und daher gut geeignet, Bildung als auch biologisch

fundierte Autopoiesis zu konzipieren. Dies führt ihn zu einem Konzept, in dem das Aufdauerstellen einer „kurativen Funktion“ die gesuchte kommunikative Verknüpfungsstruktur bietet. Hiermit, aber auch mit dem Vorschlag Erziehung und Pädagogik in den Kommunikationskontext eines „kurativen gesellschaftlichen Teilsystems“ (a.a.O. S. 246) zu stellen, überschreitet er deutlich die Grenzen zum Gesundheitswesen und hält dabei das Herausbilden eines gemeinsamen „Supersystems“ (ebenda) für denkbar. Falls die Entwicklung nicht in diese Richtung verlief, wären die Relevanzen der „Humanbiologie“ nach dem „Muster der life sciences“ eine mögliche Alternative. Für Lenzen geht es bei den gegenwärtigen Transformationsprozessen einer „Systemgenese“ daher um den Scheidepunkt zwischen „bios und vita“.

* *Zinnecker* erhebt nur implizit Einwände gegen das vorgeschlagene Lebenslauf-Konzept und kommt rasch zu einem grundsätzlichen Gegenvorschlag. Das von ihm vorgeschlagene Kommunikationsmedium besteht in den Strukturen „sorgender Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf“. Lebenslauf erhält hierbei nur einen partikularen Charakter: Generationsbeziehungen lassen sich als Verschränkung von Lebensläufen auf unterschiedlichem Entwicklungsstand beschreiben. *Zinnecker* räumt „bei der Analyse pädagogischer Generationenverhältnisse den generativ begründeten Beziehungen einen Vorrang“ (a.a.O. S.220) ein. „‘Primäre’ oder ursprüngliche Generationenverhältnisse sind danach jene, die *biologisch* in Elternschaft und Kindschaft gründen und die Beziehungen zwischen den Generationen in ein System der Verwandtschaft einbetten.“ (ebenda, Hervorhg. OS) Professionalisierte Pädagogik erscheint dadurch als ein „sekundärer Typus von Generation“ und wird von ihm „als ein Stellvertreter- oder Delegationsverhältnis angesehen, das unter bestimmten Umständen in Konkurrenz und Gegensatz zum primären pädagogischen Generationsverhältnis treten kann.“ (a.a.O. S.221) Mit der Anbindung des pädagogischen Generationenkonzepts an die familialen Generationen rekonstruiert *Zinnecker* Kommunikationsstrukturen zwischen vier zeitgleich lebenden Generationen und strukturiert damit das Medium „Generationsbeziehungen“ in sechs pädagogischen Eltern-Kind-Verhältnissen: Kind-Eltern; Kind-Großeltern; Kind-Urgroßeltern; Eltern-Großeltern; Eltern-Urgroßeltern; Großeltern-Urgroßeltern. (a.a.O. S.223). Hierdurch gewinnt er einen strukturellen Bezugsrahmen für pädagogische Kommunikation, der für Prozesse lebensbegleitenden Lernens - d.h. für Jugendbildung, Erwachsenenbildung und Bildungsarbeit

mit Älteren von hoher Bedeutung und erheblicher Brisanz sein dürfte. Vor allem gilt dies, weil offen bleibt, auf welcher Seite jeweils die Lehrenden und die Lernenden (bzw. die Hilflösen und die Helfer) stehen und daher die pädagogische Kommunikation immer von allen Akteursgruppen zugleich von ihren jeweiligen Positionen aus geführt wird. Zinnecker überwindet hierdurch einerseits die ursprüngliche Konzeption eines pädagogischen Mediums, das sich auf die soziale Konstruktion des Kindes beschränkte und sich damit letztlich an pädagogischer Mythenbildung beteiligte. Andererseits überschreitet er die individuelle Perspektive einer Formierung des Lebenslaufs und ersetzt sie durch eine kollektive Struktur polyzentrischer Kommunikation zwischen mehreren Generationen. Bemerkenswerterweise folgt Zinnecker der aktuellen Tendenz, sich wieder stärker einer biologischen Fundierung zu vergewissern.

* *Kade* entfernt sich bei der Bestimmung des Kommunikationsmediums vergleichsweise am weitesten von der Vorgabe durch Luhmann, was angesichts der Biographieorientierung seiner empirischen Forschungen zunächst überrascht. Aus der sich streng im Rahmen des Luhmannschen Theoriegebäudes bewegenden Rekonstruktion folgt jedoch weit konsistenter als in den anderen Beiträgen seine Präferenz für „Wissen“ als Kommunikationsmedium - also die Entscheidung für eine höhere Abstraktionsebene, die offen bleiben kann für die spezifische Qualität des jeweils relevanten Wissens. Kade zufolge wird im pädagogischen System „die gesellschaftliche Aufgabe der Vermittlung ... unter Bezugnahme auf Wissen als dem gesellschaftlich allgemeinen Vermittlungsmedium, dem Medium, in dem der Zusammenhang der Gesellschaft differenzlos prozessiert, zu einer durch die Differenz „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ gesteuerten Handlungsaufgabe umgearbeitet, d.h. letztlich dadurch, daß Vermittlung als Methode gefaßt werden kann.“ (a.a.O. S.40) Der Code überwindet segmentäre Differenzierungen, präferiert keine spezifischen Wissensbestände mehr, schließt aber auch prinzipiell keine aus. Durch diese „inhaltliche Beliebigkeit des Pädagogischen“ (a.a.O. S.41) wird das System von seiner Leistungsseite her offen für (thematische) Fremdbestimmung und Instrumentalisierung. Gleichzeitig sind damit aber auch „die Voraussetzungen für die Pädagogisierung der Welt als universelles Phänomen geschaffen.“ (ebenda) Alle weiteren Respezifizierungen, z.B. die Frage, ob es sich um biographisch relevantes Wissen handelt, das der Formierung des Lebenslaufs dient, läßt sich erst auf der Ebene der „pädagogischen Programme“ oder völlig unabhängig vom

pädagogischen System jenseits seines Wahrnehmungshorizonts auf der Aneignungsseite der Bildungsadressaten entscheiden. Biographische Aneignungsstrukturen in den Lebenswelten der Adressaten sind jedoch ist für das pädagogische System²² nicht mehr beobachtbar, sondern nur aus der Perspektive „intermediärer Institutionalisierungen“.

(4) Zusammenfassung und Ausblick:

Die resümierende Darstellung des aktuellen Diskurses zu einer systemtheoretischen Rekonstruktion von Weiterbildung benötigte nicht zuletzt deshalb eine längere und z.T. ins Einzelne gehende Ausführung, weil damit zentrale Fragestellungen herausgearbeitet werden konnten, auf die im weiteren Verlauf dieser Schrift noch eingegangen werden soll, bzw. für die sie Theorieangebote bieten wird. Darüberhinaus wurden zentrale Verständigungsprobleme manifest, die möglicherweise auch die Rezeption der folgenden Ausführungen erschweren könnten, so daß sich hier die Gelegenheit zur vorsorglichen Klarstellung bot.

Grundsätzlich läßt sich feststellen, daß eine systemtheoretische Rekonstruktion institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft vor einem fachlichen Hintergrund erfolgt, in dem man sich erst noch über basale Fragen der Gegenstandskonstitution verständigen muß. Hierbei erweist es sich bei der Klärung von Prozessen der Systembildung und Institutionalisierung als wenig fruchtbar, wenn die Referenzebene der Beschreibung auf einem zu konkretistischen Abstraktionsniveau gelegt wird. Funktionssysteme lassen sich weder auf der Ebene des Interaktionssystems, noch auf der inhaltlichen Angebotsebene, aber auch nicht auf der Ebene organisationaler Strukturbildungen im ordnungspolitischen Raum hinreichend bestimmen. Notwendig ist statt dessen eine Theorie, die höher ansetzt, aber gleichzeitig die vertikale Verkopplung der Referenzebenen als Prozeß der Systemschließung und damit gesellschaftlicher Institutionalisierung in ihre Architektur aufzunehmen vermag. Erst so wird eine differentielle Beobachtungsebene gewonnen, in der partielle Beschreibungen wie z.B. Institutionen als korporatistische Organisationen ihren spezifischen Platz finden.

²² Kade konzipiert somit professionelle Reflexion und damit auch Erwachsenenpädagogik - d.h. sein eigenes Forschungshandeln - als außerhalb des pädagogischen Kommunikationssystems befindlich. Damit bekommt er Schwierigkeiten mit der Zuordnung von systemischer Reflexion und muß auf „intermediäre“ Strukturen zurückgreifen. Dies steht in deutlichem Gegensatz zu der hier vertretenen Auffassung, daß Erwachsenenpädagogik als Reflexionswissenschaft des Weiterbildungssystems und damit als Bestandteil ihres

Auf die im letzten Abschnitt aufgeworfenen Fragen wird im weiteren Verlauf der Argumentation an anderem Ort noch genauer eingegangen:

- Auf Fragen des Funktionswandels von Weiterbildung bzw. der Ergänzung durch eine zusätzliche gesellschaftliche Funktion bezieht sich der nächste Abschnitt und macht hierzu einen inhaltlichen Vorschlag. (3.3 Von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion)
- Der Systembildung im Prozeß der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ist das Kapitel 4 gewidmet. Hier findet sich Gelegenheit, auf die Frage des Systemcodes und auf Kades Unterscheidung zwischen funktionalem System und der Autonomie von Aneignungsstrukturen einzugehen.
- Die Eignung des Lebenslauf-Konzepts für eine Systemtheorie der Erwachsenenbildung wird ebenfalls im Kap. 4 in den Zusammenhang mit dem biographischen Ansatz gestellt, wenn es um Fragen einer „lebensweltlichen Fundierung“ des Weiterbildungssystems geht.
- Im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen drei Operationskreisen und ihrer strukturellen Kopplung im Rahmen von Systembildung wird es schließlich auch möglich, genauer zwischen unterschiedlichen Bedeutungen des Institutionsbegriffs zu differenzieren.
- Schließlich werden die Vorschläge von Lenzen und Zinnecker hinsichtlich der Konstitution eines „kurativen Systems“ bzw. eines Systems der „sorgenden Interventionen“ in den größeren Zusammenhang einer konstruktivistischen Lerntheorie gestellt. Sie werden dabei mit einem Konzept von Bildung konfrontiert, in dem „Irritation“ nicht als Anlaß zum Helfen, Heilen oder Qualifizieren genommen, sondern als reflexiver Lernanlaß aufgegriffen wird. (Kap. 5)

3.3 Erziehung oder Bildung?

Von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion

Aus einer gesellschaftstheoretischen Deutungsperspektive zeigt sich, daß die gegenwärtige Anlagerung neuer pädagogischer Teilbereiche wie Vorschulerziehung, Familienbildung, Erwachsenenbildung, berufliche Bildung, betriebliche Bildung im Kontext von Organisationsentwicklung, arbeitsmarktbezogene Bildung für Arbeitslose, nachberufliche

Bildung und Altenbildung nicht zu einer Vervollständigung des Erziehungssystems durch bislang noch fehlende Teilsegmente führt. Statt dessen stellt sich heraus, daß das hohe Maß an interner Ausdifferenzierung entgrenzende Wirkungen hat. Segmentäre Differenzierung enthält aufgrund ihrer additiven Anlagerung eine systemsprengende Kraft. Die Entwicklung führt schließlich zu strukturellen Perturbationen, die sich möglicherweise als Voraussetzung für die Herausbildung einer neuen Systemstruktur und zur Neufassung der gesellschaftlichen Funktion von Lernen in einer sich hierdurch formierenden „Bildungsgesellschaft“ erweisen. Wie oben bereits ausgeführt, spricht einiges für die These, daß wir gegenwärtig Zeugen der strukturellen Entgrenzung des Erziehungssystems in Richtung auf ein Gesamtbildungssystem sind, das nicht nur alle Phasen des Lebenslaufs konzeptionell integrieren wird, sondern das für die Konstitution und subjektgesteuerte Institutionalisierung des Lebenslaufs das relevante Bezugssystem sein wird. Dies setzt allerdings voraus, daß sich eine neue Funktionsbestimmung von Lehren und Lernen herausbilden und strukturbildend wirksam wird. Diese Transformation läßt sich als paradigmatischer Wechsel von der Reproduktionsfunktion hin zur Reflexionsfunktion beschreiben. (vgl. Schäffter 1984/1992).

(1) Reproduktionsfunktion

Die Reproduktionsfunktion von Bildung bezieht sich auf einen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag, der primär am Problem der Generationen (Mannheim 1978) ansetzt, sich also auf die Notwendigkeit bezieht, die in relativ rascher Folge nachwachsenden Generationen für den jeweils erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anschlussfähig zu machen. Es geht um das Erfordernis, daß die gesellschaftlichen Wissensbestände, Kulturtechniken und normativen Standards und Wertmuster von den nachwachsenden Mitgliedern einer Gesellschaft auf ihre und die jeweils zeitgemäße Weise angeeignet werden müssen. Gesellschaft erweist sich dabei als temporale Ereignisverknüpfung, als eine dynamische Prozeßstruktur. (vgl. Schäffter 1993b) Die Bildungsfunktion in diesem konstitutiven Sinne ist daher die Gewährleistung einer anschlussfähigen Weiter-Bildung der Gesellschaft im doppelten Sinne des Wortes. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, daß Reproduktion verstanden werden muß als Wiederaneignung oder als Neuschöpfung unter den jeweiligen historischen Bedingungen. Reproduktion unterscheidet sich daher grundlegend von Kopie; evolutionäre Entwicklungen gesellschaftlicher Strukturen gehen daher vor allem auf das Phänomen des Generationswechsels und dem daraus folgenden Zwang zu lernender Aneignung dessen

zurück, was frühere Generationen über praktischen Mitvollzug und unmittelbare Erfahrungen für sich erworben hatten. Mit der wachsenden Komplexität der Gesellschaft und Entwicklungsbeschleunigung wurde es nötig, diese Reproduktionsfunktion einem darauf spezialisierten Erziehungssystem zu übertragen und es über die Familie hinaus in Institutionalformen wie Kindergarten, Schule, Hochschule und Berufsausbildung segmentär auszudifferenzieren. Der Zugang zu gesellschaftlichen Wissensbeständen und seine Aneignung wirkt sich gleichzeitig auf Lebenskarrieren aus. Die Reproduktion durch lernende Aneignung steht daher in einem Korrespondenzverhältnis zur Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit. Das Erziehungssystem steuert sich deutlich über seine Selektionswirkung hinsichtlich des Zugangs zu den relevanten gesellschaftlichen Wissensbeständen und Ressourcen. (vgl. Luhmann/Schorr 1979) Die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung lassen sich in diesem Zusammenhang als zeitliche Verlängerung der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion in die Lebensalter jenseits der Berufsausbildung verstehen. Die Institutionalisierung von Weiter-Bildung im Erwachsenenalter begründet sich im Verständnisrahmen der Reproduktionsfunktion aus der sich steigernden Dynamik technischen und sozialen Wandels, für den der Generationsrhythmus aber auch die frühe Selektionswirkung der Bildungsinstitutionen mittlerweile eine zu langsame Reproduktionsgeschwindigkeit an neue Verhältnisse bedeutet.

(2) Reflexionsfunktion

Die Reflexionsfunktion von Bildung hingegen bezieht sich nicht mehr allein auf die zeitliche Verlängerung der reproduktiven Aneignung gesellschaftlicher Wissensbestände hinein in höhere Lebensalter. Sie trägt der Tatsache Rechnung, daß dieser Wettlauf nicht zu gewinnen, bzw. ein Lebensalter allein bereits nicht lang genug, bzw. die Lernzeiten nicht umfassend genug verfügbar sind, um mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten zu können und über einen begrenzten Bereich hinaus „auf der Höhe der Zeit“ zu sein. Daher wird es notwendig, den Referenzrahmen zu wechseln. Die Selektionswirkung von Bildung bezieht sich nun nicht mehr auf den Gegensatz zwischen Zugang zu gesellschaftlichen Wissensbeständen oder ihren Ausschluß davon, sondern meint die *Wahlmöglichkeit zwischen Lernen und Nichtlernen*, also die Entscheidung zwischen relevantem und verzichtbarem Wissen. Institutionalisiertes Lernen in einer Informationsgesellschaft kann nicht mehr (ausschließlich) an einem wie weit auch immer gefaßten Generationenverhältnis und einem

darauf bezogenen „Erziehungsauftrag“ orientiert sein. Bildung löst sich vom familialen Gegensatzpaar Kind/Erwachsener und damit vom Erziehungsauftrag im Rahmen des Generationenverhältnisses und wird nun auf die Struktur eines prinzipiell offenen, als individuell gestaltbar definierten Lebenslaufs bezogen. (Abweichend hierzu vgl. Zinnecker 1997)

Die Reflexionsfunktion, die ein Gesamtbildungssystem zu übernehmen hat, macht die in der Transformationsgesellschaft problematisch gewordene Reproduktionsfunktion kontingent und stellt sie in den übergeordneten Entscheidungszusammenhang eines strukturierten „Lernens im Lebenslauf“. Institutionalisiertes Lernen erhält so den Charakter einer entwicklungsbegleitenden Unterstützung zur produktiven Lebensgestaltung und rationalen Lebensführung. Hierdurch wiederum verlieren die bisherigen Lernphasen einer Normalbiographie ihre normative Kraft und selektive Wirkung. Gesellschaftliche Karrieremuster entstehen nun durch Fähigkeiten zur angemessenen Selbststeuerung von Lernprozessen im Lebenslauf. Klaus Harney hat diesen Gedanken relativ früh mit dem Konzept des „Teilnehmers als subjektiver Karrierist“ durchgespielt. (Harney 1986) Die Selektion des Zugangs zu Wissensbeständen wird damit als nur noch subjektiv entscheidbares Planungsproblem reflexiv in die Strukturen institutionellen Lernens hereingenommen und auf einer metakognitiven Ebene als Frage rationaler Lebensführung pädagogisch gefaßt. Diese Argumentation verwendet „Lebenslauf“ als soziologischen Begriff aus der Biographieforschung. (vgl. Kohli 1978; abweichend hierzu die Beiträge in Lenzen/Luhmann 1997) Er unterscheidet sich von empirischen Beschreibungen eines „Lebensverlaufs“ dadurch, daß er sich auf gesellschaftlich strukturierte Muster und normative Vorgaben im Sinne von Normalbiographien bezieht. Kohli spricht in diesem Zusammenhang von der gesellschaftlichen „Institutionalisierung eines Lebenslauf“, mit der sich ein „Regime“ an Orientierungen, aber auch an kanalisierender Strukturierung in Form von Entwicklungsaufgaben, Verhaltenserwartungen und Optionen herausbildet. Im Zuge gesellschaftlicher „Freisetzung von Stand und Klasse“ (Beck 1994), d.h. im Zusammenhang mit Prozessen der Enttraditionalisierung wird ein zunehmender Zwang zur individuellen Konstruktion des Lebenslaufs erkennbar. Paradox ausgedrückt: die gesellschaftliche Institutionalisierung von Lebenslaufmustern erfolgt weniger in tradierten Strukturen, sondern verlangt individuelle Aussteuerungen. Individualisierung wird zu einem normativen Muster der Vergesellschaftung. Dies wiederum führt zu strukturellen Veränderungen des Lernens im

Lebenslaufs: es stellt sich immer weniger die Aufgabe der Reproduktion vorgegebener Strukturen, sondern der Zwang zur Konstruktion der *individuellen Lebensgestalt*.

Institutionalisiertes Lernen im Lebenslauf übernimmt daher eine konstituierende Funktion für eine rationale Lebensführung in einem weitgehend orientierungsarmen gesellschaftlichen Umfeld. Aus diesem Funktionswandel erklären sich Veränderungsbewegungen in Richtung auf neuartige Varianten institutionalisierten Lernens. Erkennbar werden dabei bereits Perspektiven einer „reflexiven Institutionalisierung“ von Bildung: sie reagiert in ihren neuen Formen von Institutionalisierung auf strukturelle Begrenzungen institutionalisierten Lernens. Dies wird weiter unten genauer ausgeführt. Im Zuge dieses Transformationsprozesses werden bisherige Unterscheidungen obsolet und Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil des Bildungssystems der Gesellschaft, das bislang in seinem Funktionsverständnis noch auf die Erziehung nachwachsender Generationen beschränkt blieb.

3.4 Zwischenbilanz III

Transformationsgesellschaft - Kontext einer reflexiven Erziehungswissenschaft

Schwierigkeiten bei der Klärung von Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft hängen damit zusammen, daß eine - theoretisch noch unzureichend geklärte - Sondersituation sozialwissenschaftlicher Theoriebildung vorliegt. Man gerät in eine Forschungssituation, auf die das Wissenschaftssystem in ihrem bisher vorliegenden Selbstverständnis, Rollenprofil und Methodenrepertoire noch unzureichend vorbereitet ist. Systemtheoretische Analysen von Funktionssystemen wie Politik, Recht oder Wirtschaft beziehen sich auf gesellschaftliche Strukturen auf einem relativ hohen Niveau funktionaler Ausdifferenzierung und können daher gegenwärtige Phänomene des Funktionswandels und daran anschließender struktureller Transformation in einen weitgehend elaborierten und z.T. sublim artikulierten Entwicklungsprozeß stellen. Der weitgehend sichere Boden, auf dem sich hier systemtheoretische Forschung bewegt, zeigt sich schon allein darin, daß über die soziale Konstruktion von Politik, Wirtschaft oder Religion kein prinzipieller Dissens besteht, so daß überwiegend hermeneutische Probleme im Verhältnis zwischen Selbstbeschreibung und Fremdbeobachtung zur Debatte stehen.

Diese gefestigte Selbstverständlichkeitsstruktur ist im Falle von Lernen und Bildung nicht gegeben. Im Vergleich zu den „klassischen“ Funktionssystemen bekommt man es daher bei

Forschungen zum „Bildungssystem der Gesellschaft“ mit einer weitgehend offenen Gegenstandsbeschreibung zu tun. Gegenstand der Forschung ist kein bereits ausdifferenziertes „Bildungssystem“ als neues Funktionssystem lebenslangen Lernens, sondern erwachsenenpädagogische Forschung nimmt das Weiterbildungssystem vor allem als ein gesellschaftliches *Funktionssystem in statu nascendi* in den Blick. Systemtheoretische Forschung gerät hierdurch zu einer internen Reflexionsinstanz des Weiterbildungssystems und beteiligt sich dadurch nolens volens an Prozessen der Systementwicklung. Forschung gerät in ihren Problemzugängen und Ergebnissen somit gleichzeitig immer er auch zu Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Durch diese Verstrickung in Prozesse der Systemevolution ist sozialwissenschaftliche Forschung jedoch in der Lage, Strukturentwicklungen reflexiv zu begleiten und aus einer Binnensicht zu beobachten. Systemtheoretisch angeleitete Erwachsenenbildungsforschung bietet daher einen äußerst faszinierenden Zugang zu Fragen einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (vgl. auch Lenzen 1996) im Kontext von selbstreferentiellen Problembeschreibungen. Giddens charakterisiert diese reflexive Selbstverstrickung von Sozialwissenschaft in den Gegenstand, von dem sie selbst Bestandteil und reflexiver (Selbst-) Ausdruck ist, als Merkmal einer „reflexiven Moderne“.

„Das Verhältnis zwischen der Soziologie und ihrem Gegenstand - den Handlungen der Menschen unter Verhältnissen der Moderne - muß vielmehr im Sinne der „doppelten Hermeneutik“ begriffen werden. Die Entwicklung der soziologischen Erkenntnis zehrt von den Begriffen der handelnden Menschen ohne Expertenwissen. Andererseits finden Begriffe, die in den Metasprachen der Sozialwissenschaften geprägt werden, routinemäßig wieder Eingang in den Bereich der Handlungen, zu dessen Beschreibungen oder Erklärung sie zunächst formuliert worden waren.“

„Soziologisches Wissen schraubt sich in den Bereich des sozialen Lebens hinein und aus diesem Bereich wieder heraus, und es gehört als integraler Bestandteil mit zu diesem Vorgang, daß dieses Wissen dabei sowohl sich selbst als auch diesen Bereich umgestaltet.“ (Giddens 1996,26) „Die Schlüsselstellung, die die Soziologie hinsichtlich der Reflexivität der Moderne einnimmt, rührt von der Rolle her, die ihr als dem stärksten verallgemeinerten Typus von Reflexion über das moderne soziale Leben zukommt.“ (a.a.O. S. 58)

Eine entsprechende wissenschaftstheoretische Klärung steht in bezug zur Erziehungswissenschaft noch aus (vgl. Ansätze dazu in Schäffter 1997b) Für den hier

entwickelten Theorierahmen folgt hieraus, daß Erwachsenenpädagogik neben ihrer Bedeutung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gleichzeitig auch Bestandteil des Weiterbildungssystems ist und aus diesem Kontext heraus eine systemische Reflexionsfunktion durch engagierte Distanz übernimmt.

Die Eigendynamik des Wissenschaftssystems und des in Entwicklung begriffenen Funktionssystems Weiterbildung führen im Schnittpunkt der gegenwärtigen Transformationsprozesse (Kap. 1) zu einer eigentümlichen Konstellation gleichzeitiger Stärke und Schwäche, wie dies meist in intermediären Bereichen der Fall ist. Strukturell läßt sich jedoch bereits ein deutlicher Gewinn feststellen. Die Spannungslage treibt das hervor, was Harald Geißler als „reflexive Professionalisierung“ beschreibt (Geißler 1997) und was man als Antwort auf die im ersten Kapitel beschriebenen Transformationsmuster des II. und IV. Modells auffassen kann. Erziehungswissenschaft hat nicht die Aufgabe und ist auch nicht in der Lage, eine defizitäre Praxis von Punkt A zu Punkt B „zu beamen“. Gerade wenn man die intermediäre Institutionalisierung von Weiterbildungsforschung in Rechnung stellt, so wird erkennbar, wie sehr das Herausbilden neuer wissenschaftlicher Forschungsansätze in einem dialektischen Verhältnis zu den Entwicklungen der Bildungspraxis steht. Die These läßt sich dahingehend pointieren, daß die erwachsenenpädagogische Forschung immer so ertragreich sein kann, wie man im Weiterbildungssystem insgesamt das Theorie-Praxis-Verhältnis als produktive Irritation im Sinne von Suchbewegung und ständiger Selbstvergewisserung zu nutzen versteht. Auch oder gerade bei der Institutionalisierung von Forschung geht es um die erkenntnisfördernde Verbindung einer optimalen Resonanz für systeminterne Sichtweisen mit einem theoretischen Distanzierungsvermögen. Harald Geißler betont in diesem Zusammenhang, daß erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung nur als Lernprozeß denkbar ist, der im Rahmen von Argumentationsgemeinschaften verläuft und daher auch eine kollektive Dimension enthält. „Wenn das zutrifft, ist erziehungswissenschaftliche Theoriebildung - wie jede Wissenschaft - ein erwachsenenpädagogisches Projekt“. (Geißler 1997) Für ihn wird damit die Differenz zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und erwachsenenpädagogischer Praxis obsolet. Das Verhältnis von empirischer Tatsachenfeststellung und theoretischer Begriffsentscheidung erweist sich bei genauerer (systemischer) Analyse als „unheilbar zirkulär“. (Nassehi 1998,206)

Weiterbildungsforschung wird daher keineswegs „erwachsenenbildungsspezifischer“ je stärker sie die Betroffenheit als Übernahme der Praktikerperspektive und um so „wissenschaftlicher“, je distanzierter sie ein Praxisfeld zu beobachten versteht. Statt dessen wird ihr Erkenntnisvermögen um so größer sein, je intensiver sie ihr spezifisches Beteiligtsein selbst (sozial)wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in die Produktion praxisbezogenen Wissens umzusetzen vermag. Hier verknüpfen sich Funktionen von Forschung, Lernen, Fortbildung und Beratung. Zur Institutionalisierung von langfristigen Erkenntnisprozessen hat Weiterbildungsforschung daher ihre „lebensweltliche Fundierung“ im Sinne von Beteiligtsein einerseits ständig zu sichern und im Rahmen praxisbezogener Dienstleistungen zu „evaluieren“. Andererseits hat sie dieses Beteiligtsein auch theoretisch in Rechnung zu stellen und die Differenz zwischen Binnensicht und Außenperspektive methodisch in der Erzeugung von Diskrepanzen und Irritation zu nutzen. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in bezug auf eine tätigkeitsfeldbezogene Gegenstandskonstitution von institutionalisiertem Erwachsenenlernen dar. Eine solche Position hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandsangemessenheit eines Forschungsprogramms und für die Einschätzung dessen, was jeweils als „empirische Basis“ wissenschaftlichen Wissens zu gelten hat. Hier ist der Ausgangspunkt, von dem her eine Kritik gängiger Forschungspraxis und an ihren Ergebnissen naiver Weltbeschreibung anzusetzen hätte.

Gerade weil der gesellschaftliche Funktionsbereich Weiterbildung im Zuge seiner Systembildung und Institutionalisierung selbstreferentiell auch seine spezifische Wissenschaft hervorbringt, erhält systemtheoretische Forschung im Rahmen von Erwachsenenpädagogik eine bislang einmalige Gelegenheit, die Genese eines Funktionssystems nicht nur ex post unter historischem Vorzeichen und mit historischen Methoden zu rekonstruieren (vgl. z.B. Luhmanns Programm „Gesellschaftsstruktur und Semantik“), sondern aus zeitgenössischer Perspektive und den „internen Deutungen“ der an der Systementwicklung beteiligten Akteure. *Selbstreflexive Institutionsanalyse* wird damit zum strukturellen Bestandteil des systemischen Konstitutionsprozesses, den es als ein in Entwicklung begriffenen Forschungsgegenstand auf

einer weiteren Ebene sozialwissenschaftlicher Theoriebildung²³ zu beobachten und zu beschreiben vermag.

Selbstreflexive Sozialforschung ist in bezug auf ihre Methoden noch neu und daher unsicher, um nicht zu sagen in hohem Maße riskant, dennoch bietet sie äußerst faszinierende Zugänge zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, von denen sozialwissenschaftliche Forschung nicht nur in den Folgewirkungen mittelbar berührt wird, sondern von denen sie selbst einen symptomatischen Ausdruck darstellen. Sozialwissenschaftliche Forschung enthält somit in ihren eigenen Forschungsansätzen bereits das strukturelle Problem, das es zu erforschen gilt. Hierin ähnelt die Forschungsstruktur den oben beschriebenen Transformations-Modellen III und IV.

Was bedeuten diese Einsichten nun für die systemtheoretische Rekonstruktion von Weiterbildung im Zusammenhang mit der Frage nach Grenzen institutionalisierten Lernens in gesellschaftlichen Transformationsprozessen?

Es wird die Hypothese aufgestellt, daß es sich bei den gegenwärtig zu beobachtenden Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens nicht um strukturelle Schwächen handelt, die es auf die eine oder andere Weise zu beheben oder kompensatorisch zu mildern gälte. Vielmehr werden die gegenwärtigen Irritationen selbst zum Forschungsanlaß. Durch den offensichtlichen Wirkungsverlust von bislang erfolgreichen Bildungsverfahren wird man auf einen tiefgreifenden Strukturwandel aufmerksam, in dem sie als transformationsbedingte Symptome im Zuge der Ausdifferenzierung eines neuartigen gesellschaftlichen Teilsystems gedeutet werden können.

²³ In bezug auf kommunikative Sozialforschung vgl. Giesecke/Rappe-Giesecke 1997

4. Kapitel:

Weiterbildungsinstitution als System

4.1 Bildung im Zeichen von Organisationspolitik

Im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung standen über lange Zeit Leitbegriffe wie Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nun aber wendet man sich, zwar nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zu. Eine lange Zeit vernachlässigte Sichtweise setzt sich nun mit einer solchen Emphase durch und verlangt so massiv nach Aufmerksamkeit, daß andere pädagogische Gesichtspunkte und Anforderungen in den Hintergrund zu geraten drohen. Nach der „realistischen“, der „reflexiven“ oder der „qualifikatorischen“ Wende im Zuge immer „neuer Richtungen“ in der Erwachsenenbildung deutet sich gegenwärtig so etwas wie eine „organisationsbezogene Wende“ an, die es produktiv zu durchlaufen gilt. Der zyklisch auftretende Wechsel von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung sollte trotz mancher modischer Selbststilisierungen als institutioneller Selbstausdruck ernst genommen werden. In ihm lassen sich die verschiedenen „Wenden“ als Umbrüche und Aufbrüche zu jeweils neuen Phasen einer strukturellen Entwicklung in der Erwachsenenbildung deuten. (vgl. Siebert 1994a) Die gegenwärtige Übergangssituation bietet somit eine Vielzahl von Anlässen, um die meist blind verlaufende Organisationsentwicklung zu thematisieren, sie verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten.

Reflexionsanlässe

Unmittelbaren Anlaß zur Auseinandersetzung mit der organisatorischen Dimension gibt es reichlich:

- Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgangsformen in ausdifferenzierten und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Profitcenter, Stiftung oder kommunaler Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Fülle sowohl beabsichtigter wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.

- Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen läßt auch ohne dramatische quantitative oder formalrechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Entwicklungsphase zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können.
 - Schließlich läßt sich nicht übersehen, daß die Teilnehmer nicht mehr dieselben sind in bezug auf ihr Nachfrageverhalten, ihre Ansprüche an „Kundenfreundlichkeit“ oder in ihrem Interesse an neuen, z.B. erlebnisbezogenen Lernformen.
 - Oft genug kommen mehrere der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem Zwang zur Ressourcenkontrolle als wachsender Außendruck erlebt. Dennoch ist eine solche Situation in der bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung nichts prinzipiell Neues, sondern eher eine Variante des Leitmotivs: „Kontinuität im Wandel“.
 - Alarmierend für alle Beteiligten scheint vielmehr das Heraufziehen einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Um-Strukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder „Abwicklung“ der vorhandenen Strukturen vorangeht.
- Organisationsentwicklung erhält in dieser historischen Situation eine dramatische Zuspitzung: Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution - und sei sie noch so reputierlich - davon ausgehen, daß ihr Bestand von vornherein garantiert sei. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung in die Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen. Dies wiederum läßt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen. Gerade an der Organisationsfrage - und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette - werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen „Rahmen“. Als Bestandteil von „Organisationspolitik“ erhält die gegenwärtige Suche nach einem erwachsenenpädagogischen Organisationsverständnis eine strategische Bedeutung für den institutionellen Bestandserhalt.

Organisation wird zunehmend als wirksamer Einflußbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt. In ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidungen über geeignete

Organisationsstrukturen, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung spezifischer Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher akzentuierenden „Organisationspolitik“ verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht und durch die der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich ist auch dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlaß. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozeß, nämlich in den Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

4.2 Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische

Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeitsrichtung von den (politischen) Makrostrukturen hin zu Fragen der Organisationsentwicklung hat zunächst in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun mit der Akzentsetzung auf „Verwaltungsreform“ auch das Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät und dies zu einer Entwicklungsphase, wo er bereits deutlich mit Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert ist. Dies ist die heutige Ausgangslage, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsfrage konfrontiert werden. Nicht zuletzt aufgrund eines ökonomischen Drucks muß man sich dieser Herausforderung stellen. Wenn Lernorganisation in Zukunft nicht überwiegend von anderen Funktionssystemen instrumentalisiert werden soll, so wird es erforderlich, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen und nicht mehr aus externen Aufgabenzuschreibungen der einen oder anderen Spielart. Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung berühren fraglos den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt organisationstheoretische Deutungen an das Weiterbildungssystem heranzutragen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden

und von ihnen geprägt sind, wird die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei die um die Sichtung organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Nur so werden Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung als spezifische Organisationspolitik erkennbar, in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen konzeptionell verknüpfen lassen. Will man in Zuge der verschärften Transformationsprozesse die gesellschaftlich vorhandenen Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein verschärftes Bewußtsein für strukturelle Differenzen. Bei der Frage, welche Orientierungsleistung ein Funktionssystem für das andere zu bieten hat, kommt es darauf an, genauer zwischen den spezifischen Sinnkontexten, ihrer jeweiligen Entwicklungslogik und gesellschaftlichen Funktion unterscheiden zu können (Kontextwissen). Nur so lassen sie sich in ihrer strukturellen Verknüpfung und in ihrem wechselseitigen Leistungen rekonstruieren (Relationsbewußtsein). Einseitige Verabsolutierungen führen zu Orientierungsstörungen und der spezifische Leistungsgewinn funktionaler Differenzierung geht dabei verloren. Ökonomische Logik z.B. läßt sich daher nicht auf pädagogische Kontexte übertragen, ohne den Preis von Entdifferenzierung zu tragen: nämlich den der Ökonomisierung pädagogischer Aufgabenbeschreibungen.

Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems gesehen, bedeutet dies, daß bei Versuchen der Neuorientierung Anleihen an andere Funktionssysteme nur im Sinne funktional äquivalenter Lösungsmöglichkeiten, nicht jedoch durch unvermittelte Übertragung politischer oder ökonomischer Strukturen auf pädagogische Organisation gemacht werden können. Es erweist sich als verwirrender, problemverschärfender Irrweg, wenn nach systemexternen Orientierungshilfen gesucht wird, anstatt die systemintern relevanten Situationsdeutungen zum Ausgangspunkt von Problemlösungen zu machen. Die Funktionssysteme sind jedes für sich und auf ihre je spezifische Weise gezwungen, in einem *selbstreflexiven Reaktionsmodus* auf die Transformationsprozesse in ihrer Umwelt zu antworten.

Zusammenfassend läßt sich die gegenwärtige Situation dahingehend charakterisieren, daß die heutige Gesellschaft sich nicht mehr von einem privilegierten Standort ausdeuten und steuern läßt - und sei die Beobachterposition noch so einflußreich. Die gesellschaftliche Wirklichkeit

ist polyzentrisch strukturiert und kann daher nur aus einer Vielzahl getrennter, aber prinzipiell gleichberechtigter Sinnkontexte heraus rekonstruiert werden

Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiver Standortbestimmung stellen sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise, müssen jedoch unter spezifischen Kontextbedingungen unterschiedlich beantwortet werden. Eine derartige Reflexionsleistung steht dem Weiterbildungssystem noch bevor. Pointiert läßt sich dies als besondere Anforderung zuspitzen: erst wenn die selbstreflexive Funktionsbestimmung einschließlich ihrer Operationalisierung in spezifischen Institutionalformen und ihnen gemäßen Organisationsvarianten vollzogen ist, läßt sich überhaupt von der Ausdifferenzierung von Weiterbildung als besonderes Subsystem im Bildungssystem einer Gesellschaft sprechen. Erst in diesem reflexiven Rahmen lassen sich schließlich auch Fragen der Professionalisierung zutreffend stellen und theoretisch weiterverfolgen.²⁴ Wie im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurde, muß in den Überlegungen zu einer Organisationstheorie der Weiterbildung daher die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Erwachsenenlernen institutionalisiert, in den Mittelpunkt gestellt werden.

4.3 Das spezifisch Pädagogische von Weiterbildungsorganisation

Versucht man das Organisatorische in der Weiterbildung aus der bisherigen Engführung zu lösen und in einem umfassenden Sinn zu nutzen, so bietet sich eine „systemische“ Deutung der „institutionelle Staffelung“ an. Gemeint ist damit auf der hier angesprochenen Ebene, daß Organisation als ein Zusammenspiel verschiedener Fachkompetenzen zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur verstanden werden kann. Für arbeitsteilige Organisation als komplexes soziales System gilt, daß jede der fachlichen Sichtweisen in ihrem Sinne zutreffend ist, daß jedoch keine Einzelperspektive in Anspruch nehmen kann, die Organisation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu repräsentieren. Das gilt sogar für das Topmanagement, dem es allerdings aufgrund ihrer Leitungsposition in der Regel schwer fällt, den Ausschnittcharakter ihrer „Sicht der Dinge“ zu akzeptieren und diese Begrenztheit im Sinne von Selbstbeschränkung zu berücksichtigen.

Betrachtet man in diesem Sinne Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird auch nachvollziehbar, daß keine der

Einzelpositionen einen spezifisch „pädagogischen“ Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern daß erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch“ zu bezeichnen, sondern Weiterbildungsorganisation in ihrem institutionellen Zusammenspiel erfüllt - sofern es ihr gelingt - eine pädagogische Funktion: sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt. Organisiertes Lernen wird damit als mehrstufige Prozeßstruktur erkennbar.

Es ist daher wenig sinnvoll, das „Pädagogische“ substantiell zu bestimmen und es dabei einer und nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer gesellschaftlichen Leistung: nämlich ein dauerhaftes Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Aneignungskontexten für Erwachsene unterschiedlichster Art. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.

Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade die Organisationsstruktur, die erst als Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche in ihrem „sinnvollen“ Zusammenspiel das „Pädagogische“ herstellt. Falls dies mißlingt, so ist ohne weiteres denkbar, daß die Organisation mögliche andere Funktionen²⁵ erfüllt anstatt lernförderlich zu sein, nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, nur eben keine primär) *pädagogische* Organisation. An dem Gelingen und Mißlingen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine „pädagogische Funktion“ im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger „pädagogische Bedeutung“ zumessen will, als z.B. der „Lehrtätigkeit“. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden. Ganz im Gegenteil verlangt komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den

²⁴ Zur reflexiven Professionalisierung vgl. Geißler 1997,807f.

²⁵ z.B. Helfen, Heilen, Sicherheitgeben oder Missionieren auf Kosten von Lernen (vgl. genauer Kap.5.6)

eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewußtsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewußtsein). (vgl. Weinberg 1981)

Das hier angesprochene Spannungsverhältnis läßt sich mit einem facettenreich zusammensetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten - z.B. in seiner farblichen Nuancierung und manchen unscheinbaren Details. Nur aufgrund dieser Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen „Stellenwert“ im „Rahmen“ eines Gesamtbildes erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits aufgrund seines besonderen Profils - also aufgrund seiner Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen - auf seinen spezifischen Platz im Gesamtbild. Relationsbewußtsein bezieht sich auf diesen Platz im übergeordneten Zusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit einen aus der Teilfunktion heraus erkennbaren umfassenden Sinn gibt.

* *Kontextwissen* ist somit das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen

* *Relationsbewußtsein* hingegen die explizite Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.

Was leistet nun diese Unterscheidung für ein systemisches Verständnis von Weiterbildungsorganisation?

(1) *Kontextwissen*

Für jeden Teilbereich einer Organisation ist es wichtig, seine spezifische Sichtweise und besonderen Bewertungen als fachlichen Beitrag zur (pädagogischen) Gesamtfunktion der Organisation zu erkennen und auch gegenüber den anderen Bereichen selbstbewußt vertreten zu können. Kontextwissen bedeutet in diesem Sinne auch Selbstbeschränkung: es ist das Wissen um das Begrenzte seiner eigenen Sichtweise.

Illustrieren läßt sich das an der Frage, wer Ziele und Selbstverständnis einer Weiterbildungsorganisation maßgeblich nach außen vertritt:

* Ist es die Leitung des Bildungsträgers über Institutionspolitik, Finanzierung und Entwicklungsplanung?

- * Ist es die Leitung der Weiterbildungseinrichtung durch ihr formales Recht zur Außenvertretung und zur Präsentation des Programmprofils?
- * Sind es die Mitarbeitergruppen, die über Werbung, Beratung, Erstkontakt, Anmeldeprozeduren, Abrechnungsmodalitäten, Raumnutzung oder Honorarordnungen sehr sensible Grenzflächen zu wichtigen Teilöffentlichkeiten darstellen?
- * Ist es die fachlich-inhaltliche Darstellungsweise aus den Fachbereichen, in der die Bildungsziele über die Fachkompetenz der Bereichsmitarbeiter/innen zum Ausdruck gelangen? * Ist es die Art und Weise, in der die Dozenten, Kursleiter/innen oder Referenten ihre Veranstaltungen konzipieren und aufgrund ihres Könnens mit Leben erfüllen?
- * Sind es nicht letztlich erst die Teilnehmer, die durch ihr Kommen, vor allem aber durch ihre persönlichen Lernanstrengungen dafür sorgen, daß aus einem „Angebot“ auch tatsächlich „organisiertes Lernen mit Erwachsenen“ wird?

An diesem Beispiel wird deutlich, daß in einer funktionierenden Bildungsorganisation die Frage nach der pädagogischen (nicht administrativ-rechtlichen) Außenvertretung nicht einseitig beantworten läßt. In jedem der angesprochenen Handlungskontexte werden spezifische Aspekte der Weiterbildungsorganisation konkretisiert und schließlich einer relevanten Teilöffentlichkeit präsentiert. Warum sollten da die Zielbeschreibungen an der Spitze der Formalhierarchie die letztlich entscheidenden sein?

Kontextwissen bezieht sich somit auf die pädagogische Relevanz einer jeden der beteiligten Sichtweisen. Es beruht auf einem selbstbewußten Wertschätzen der eigenen Kompetenz für die Qualität organisierten Lernens als gemeinsamer Prozeß. In einem wissenssoziologischen Zugang zur Organisationstheorie läßt sich die Entwicklung dieses relevanten Wissens als ein Ausbilden systemspezifischer Wahrnehmungsstrukturen auf einer konstitutiven Ebene der Systembildung konzipieren. Die Klärung von Kontextwissen kann in diesem Zusammenhang als eine *basale Form von Organisationslernen* betrachtet werden. „Es kommt ... nicht nur darauf an, Wissen zu verarbeiten, das in der Organisationsumwelt bereits in institutionalisierter Form vorliegt, sondern vor allem darauf, Wissen zu entwickeln, das die Organisationsumwelt für die Organisation überhaupt begreifbar macht. Weick hat dazu den Begriff „enactment“ in die Diskussion eingebracht ... (Weick 1985). Dieser Begriff versucht, die aktive Rolle zu beschreiben, die Organisationen bei der Schöpfung von Wissen für ihre Umwelt spielen müssen ...'Enactment' meint den Prozeß der Sinngebung, mit dem

Organisationen ihre Umwelt interpretieren und sich ihre Umwelt dabei buchstäblich erst erarbeiten.“ (Vollmer 1996,321) Entsprechend dieser allgemeinen wissenssoziologischen Deutung kann der Aufbau von erwachsenenpädagogischem Kontextwissen als systemspezifischer Prozeß basalen Lernens auf der Ebene struktureller Wahrnehmung von Wirklichkeit aus dem besonderen Sinnzusammenhang pädagogischer Relevanzen betrachtet werden. Dieses Herausbilden von Kontextwissen ist dabei einerseits als ein blind verlaufender Prozeß der Binnendifferenzierung anzusehen. Andererseits läßt er sich aus der Perspektive pädagogischer Organisationsberatung auch als ein Strukturierungsprozeß kontextspezifischer Institutionalisierung eines erwachsenenpädagogischen Deutungsvermögens beschreiben, also als ein professionsrelevanter Strukturierungsprozeß, der auf einer konstitutiven Ebene funktionaler Systembildung auftritt und der als wichtiger Zielbereich von pädagogischer Organisationsberatung gelten kann. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997)

(2) Relationsbewußtsein

Kontextwissen allein reicht indes nicht aus. Die Betonung der beteiligten Positionen führte sonst zur Verabsolutierung von Teilperspektiven, so daß der spezifische Beitrag nicht mehr in Relation zu den Vorarbeiten und zu den Anschlußtätigkeiten der anderen Arbeitsbereiche gebracht werden kann. Relationsbewußtsein steht daher in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme: es gilt, den Beitrag der anderen Bereiche aus deren Sicht nachzuvollziehen und mit dem pädagogischen Auftrag der Organisation in Beziehung zu setzen. Relationsbewußtsein meint, seine eigene Tätigkeit als Zwischenglied einer Handlungskette zu verstehen, deren Bestandteile von beiden Seiten her anschlussfähig bleiben müssen, damit die Organisation ihre Aufgabe erfüllen kann. Es bedeutet die Fähigkeit, seine eigenen Leistungen auf die der anderen beziehen und daran ihren Beitrag für die Bildungsfunktion der Weiterbildungsorganisation ermessen zu können. Der Aufbau von Relationsbewußtsein beruht also auf der Einsicht in die Differenz von Deutungen und bietet hierdurch überhaupt erst die Grundlage struktureller Lernfähigkeit. Hendrik Vollmer zitiert in seinem inspirierenden Artikel über die „Institutionalisierung lernender Organisationen“ (Vollmer 1996) im Zusammenhang von Mehrperspektivität und Kontingenz von Sichtweisen C.M Fiol: „To learn as a community, organizational members must simultaneously agree and disagree.“ (Fiol 1994,404) Nach Vollmer ist eine Organisationsstruktur nur lernfähig, wenn „eine gewisse Unsicherheit des Wissens“ vorliegt,

„die in einer Mehrzahl möglicher Interpretationen zutage tritt“. Organisationslernen bedeutet in diesem Zusammenhang nun, daß derartige Unsicherheiten in „erneuertem Interpretationswissen“ aufgelöst werden kann. (Vollmer 1996,326). Eben diese strukturelle (nicht allein an individuelle Kompetenzen gebundene) Integrationsfähigkeit auf der Basis von Differenzenerfahrung ist hier mit dem Begriff „Relationsbewußtsein“ gemeint. Damit Relationsbewußtsein möglich wird, muß die *Kontingenz zutreffender Sichtweisen* in bezug auf das „Pädagogische“ einer Weiterbildungsorganisation zum professionellen Selbstverständnis gehören.

Erst die Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein setzt im Zuge der Institutionalisierung erwachsenenpädagogischer Deutungen den Systemcharakter von Weiterbildungsorganisation mit ihren synergetischen Effekten frei. Strukturtheoretisch läßt sich dies als „vertikale Systemschließung“ bezeichnen; es meint die strukturelle Kopplung von drei systemischen Operationskreisen, wie sie im Folgenden dargestellt werden. In der Praxis der Weiterbildung hat sich eine derartige Systemschließung erst ansatzweise herausgebildet, da sie (noch?) nicht Bestandteil eines gesellschaftlichen Funktionssystems ist. (vgl. 3. Kap) Hier liegt eine wichtige Ursache für unzureichende Effektivität (Zielerreichung) und für geringe Effizienz (wirtschaftlicher Mitteleinsatz). Die Entwicklung hin zu einem integrierten Organisationsverständnis und die Optimierung des Zusammenspiels der verschiedenen Arbeitsbereiche folgt allerdings nicht mit naturgesetzlicher Notwendigkeit, sondern muß durch institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung und pädagogische Organisationsberatung unterstützt werden.

4.4 Drei systemische Operationskreise

Bisher wurde noch sehr allgemein von unterschiedlichen Bereichen, Handlungskontexten und ihren Teilperspektiven gesprochen. Für ein differenziertes Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen. Wenn man sich die vorangegangene Problemanalyse und die dabei beschriebenen Prozesse des gegenwärtigen Strukturwandels vor Augen führt, so reicht es nicht mehr aus, nur die Berufspositionen innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zu berücksichtigen.

Unter einer systemtheoretischen Betrachtung beschränken sich Weiterbildungsinstitutionen nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern sind als strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber „locker verkoppelten“²⁶ Operationskreisen zu fassen.

Dabei handelt es sich um

- einen ordnungspolitischen Regelkreis (Operationskreis I)
 - den Regelkreis alltagsweltlicher Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (Operationskreis III)
- deren Strukturentwicklungen locker verkoppelt werden durch
- einen intermediären Regelkreis von Organisationsvarianten auf der Ebene der Bildungseinrichtungen. (Operationskreis II)

Schaubild 8 veranschaulicht das systemische Modell einer Staffelungsstruktur

²⁶ Zur Übertragung des Konzepts der lockeren Kopplung auf die Organisationsstrukturen der Erwachsenenbildung vgl. Schäffter 1987

FUNKTIONSSYSTEM WEITERBILDUNG

Operationskreis I: Ordnungspolitischer Entscheidungsrahmen

Klärung der Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung
 Institutionalformen der Erwachsenenbildung und ihre Trägerorganisationen
 Einrichtungsübergreifende Strukturen: Verbände - Kommunalität - Regionalität
 Finanzierungsregelungen bzw. segmentäre Strukturen von „Weiterbildungsmärkten“

Operationskreis II: Weiterbildungseinrichtung

Einrichtungspolitik:

Bildungspolitisches Profil der Einrichtung
 Anmeldesystem - Beratung - Finanzierungsstruktur - Räume

Programmplanung:

Kombination von Schwerpunktbereichen
 Adressaten - Themenbereiche - Veranstaltungsformen

Aufgabenbereichsdidaktik:

Ausdifferenzierung von Angebotsprofilen
 und Konzeptionsentwicklung

Veranstaltungsorganisation:

Entwicklung, Erprobung und Durchführung
 einzelner Bildungsangebote

Aneignungsstruktur
 Teilnehmer
 Kursleiter

Ausdifferenzierung von „Lernmilieus“ und sich weiter-
 entwickelnden betrieblichen, kommunalen oder regionalen
 Aneignungsstrukturen, an der sich lebensweltliche

Operationskreis III: Aneignungsstrukturen und Lernmilieus

Schaubild 8: Funktionssystem Weiterbildung

Die drei Operationskreise sind nicht nur systemanalytisch im Sinne einer kognitiven Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das Schema der strukturell verkoppelten Operationskreise eignet sich daher auch als Instrument zur empirischen Organisationsanalyse in der Weiterbildung und kann dabei als Kategorienrahmen in der Organisationsberatung und zur institutionellen Selbstklärung eingesetzt werden. Mit ihm lassen sich zudem unterschiedliche Auffassungen von Organisationsentwicklung unterscheiden. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997)

4.5 Systemische Deutungen von Institution und Organisation in der Weiterbildung

Der Begriff „Operationskreis“ wurde gewählt, weil herausgestellt werden sollte, daß es sich um drei in sich geschlossene „Kontextierungen“ (Günther 1979) mit je spezifischen Relevanzmustern von Bildung und Lernen handelt, vor allem aber, daß man es hier jeweils mit einer spezifischen Entwicklungslogik und Entwicklungsgeschichte zu tun bekommt, die mit den anderen Relevanzbereichen nicht linear verknüpft sind. Empirisch führt dies zu weit auseinanderliegenden Beschreibungen von pädagogischer Wirklichkeit und zu differenten Problemdefinitionen. Im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse wird es daher erforderlich, die hier strukturtheoretisch identifizierten Kontexte als konkrete Handlungsfelder mit ihren je besonderen Position, Rollenprofilen, sachlichen Anforderungen und Fachkompetenzen zu bestimmen. Im Rahmen der neueren Organisationstheorie bietet sich hierfür z.B. das Konzept des „Stakeholders“ an. (vgl. Schäffter 1998b)

Soziale Sinnkontexte haben ihre mehr oder weniger deutlich markierten Grenzen, für personale Akteure sind derartige Relevanzgrenzen jedoch „überschreitbar“, und dies oft genug innerhalb der selben Situation aber nicht notwendigerweise nur in einem räumlichen Sinn. Auf einer handlungstheoretischen Ebene läßt sich daher beschreiben, wie die selbe „Person“ zwischen funktionalen Sinnkontexten zu wechseln vermag und einmal als Kursleiter bzw.

Teilnehmer agiert, in einem anderen Sinnzusammenhang als Vertreter/in oder Mitarbeiter der Einrichtung und wieder anders als Akteur in Verbandsarbeit und (z.B. regionaler oder kommunaler) Bildungspolitik. Gerade diese personale Fähigkeit zum Kontextwechsel innerhalb einer Situation oder eines kürzeren Zeitraums beruht auf einer Verknüpfungsleistung, die es erforderlich macht, deutlicher bei sich und anderen unterscheiden zu können, welche der Handlungskontexte und Relevanzen gerade im Vordergrund stehen. Im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung wird dies als Bedarf an „Rollenberatung“ erkennbar. Viele Kommunikations- und Kooperationsprobleme der Weiterbildungspraxis beruhen auf einem mangelnden Kontextwissen und Relationsbewußtsein, so daß statt eines bewußten Kontextwechsels ein heilloses Durcheinander angerichtet wird. Diffusion und Vermischung von Relevanzen läßt die an sich schon große Komplexität unnötig zur Undurchschaubarkeit werden.

(1) Erläuterung der Operationskreise

Im folgenden werden die drei Kontextierungen in ihren spezifischen Profilen skizziert und dabei der jeweils dominante Diskurs im Sinne einer Kommunikationsgemeinschaft charakterisiert. Dies bietet zugleich die Möglichkeit zu zeigen, wie wissenschaftliche Diskurse jeweils involviert sind und über eine reflexive Begleitung hinaus auch zu ihrer Konstitution und professionellen Profilierung beitragen.

I. Ordnungspolitischer Operationskreis: Ebene der Funktionsbestimmung

Im Operationskreis I wird Institutionalisierung von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden. Bis vor kurzem hieß dies z.B. die Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im „quartären Bildungssektor“. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den „material“ konkretisierbaren Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen. Hier treffen wir auf die Handlungszusammenhänge, aus denen ein *administrativ-korporatistisches Verständnis von Institution* herrührt und aus denen es seinen spezifisch *ordnungspolitischen Sinn* bezieht. „Institutionalisierung“ meint hier zunächst schlicht den Aufbau, das rationale Ausgestalten und die Weiterentwicklung von Trägerverbänden und ihren Verbandstrukturen in einem rechtlichen und finanziellen Rahmen. Als ein wesentliches Element kommt allerdings der Aspekt der Legitimation hinzu, der eng mit der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung, der

dominanten Funktion und der Wahl von „Anlehungsstrukturen“ in bezug auf „Leitinstitutionen“ in anderen Funktionsbereichen zusammenhängt. (vgl. oben 2.2) Auf der „Programmebene“ der sich hier ausdifferenzierenden Trägerinstitutionen verknüpfen sich unterschiedliche Teilaufgaben wie Professionalisierung, Qualitätssicherung, Legitimation und Vertretung berufsständischer Interessen zu ordnungspolitischen Varianten von Bildungspolitik auf der Verbandsebene, in kommunalen- und regionalen Politikfeldern.

Schließlich sind hier die Formen struktureller Kopplung zu anderen Funktionssystemen anzusiedeln, soweit sie nicht auf der Leistungsseite (Einrichtungsebene) relevant werden. Die Akteure im ordnungspolitischen Operationskreis also die „Verbandsmenschen“ verstehen und verständigen sich innerhalb ihres Sinnkontextes zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen der Gesellschaft z.T. weit schneller und reibungsloser (und sei es im Sinne eines „we agree to disagree“), als dies im eigenem System oft möglich ist. Dies erklärt sich aus der Strukturähnlichkeit der Relevanzen auf der Ebene des selben Operationskreises und dem Strukturbruch, der sich zwischen dem Operationskreis I und II, also z.B. zwischen einem bundesweiten Trägerverband und einer lokalen Einzeleinrichtung aufzutut.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß man im ordnungspolitischen Kontext einen Begriff von Institution und Institutionalisierung antrifft - und die Literatur ist voll davon - der sich ganz erheblich von der eingangs eingeführten wissenssoziologischen Spielart unterscheidet. Und doch hängen sie zusammen und zielen auf das selbe Phänomen sozialer Strukturbildung, wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive.

Um so wichtiger wird es, bei der Verwendung des Institutionenbegriffs die unterschiedlichen Dimensionen im Auge zu halten und bei der Argumentation zu berücksichtigen. Das auf ordnungspolitische Strukturbildungen eingeschränkte Begriffsverständnis verführt ansonsten zu konkretistischen Wirklichkeitsbeschreibungen und läßt so vergessen, daß nur ein Teilaspekt in einem umfassenderen Entwicklungszusammenhang berührt wird. Ähnlich wie dies oben als Verabsolutierung des Organisationsbegriffs beschrieben wurde, der seines institutionellen Rahmens verlustig ging, so gilt dies auch für die Reduzierung des Begriffs der Institution auf korporatistische Strukturen. Es geht dabei nicht allein um begriffliche Klarheit - obwohl man auch dies in wissenschaftlichen Diskursen wertschätzen kann - sondern um die praktischen Folgekosten aufgrund mangelnder Unterscheidungsfähigkeit.

Wie meist bei geringen Relationsbewußtsein wird der je eigene Kontext mit dem gesamten System verwechselt. Im gegebenen Fall kann dies dazu führen, daß Transformationsprozesse in den ordnungspolitischen Strukturen von Weiterbildung in ihrer Bedeutung nicht zutreffend eingeschätzt²⁷ und in bezug auf mögliche Problemlösungen falsch beurteilt werden.

Aus einer begrenzten Sicht werden gegenläufige, komplementäre oder von der Ordnungspolitik völlig abgekoppelte Entwicklungen nicht registriert oder nicht zutreffend gedeutet. So ließen sich die gegenwärtigen Auflösungserscheinungen bei den korporatistischen Trägerstrukturen auch als ihre wachsende Irrelevanz für die weiteren Entwicklungen im Weiterbildungsbereich interpretieren und als „Perturbationen“, aus deren Orientierungsnot überhaupt erst die Voraussetzungen zu einer funktionalen Strukturbildung hervorgehen könnten. Träfe nun diese Deutung zu, so erwiesen sich all die Bemühungen um eine „mittlere Systematisierung“ und damit die bisherigen bildungspolitischen Strategien von Strukturkommissionen als Sackgasse. (vgl. z.B. Faulstich/Teichler 1991; Landesreg. Schl.-Holst. 1989; Landesinstitut 1997) Zumindest erhalten sie in dieser Deutung den Charakter eines strukturkonservativen Abwehrkampfes gegenüber gesellschaftlicher Transformation, die an anderer Stelle bereits zu neuartiger (möglicherweise auch „innovativer“) Strukturbildung geführt hat, ohne daß dies aus bisheriger ordnungspolitischer Sicht einer Beachtung wert erscheint. Angesprochen sind hier eher unspektakuläre Formen der Institutionalisierung, die sich an biographische Entwicklungsstrukturen oder an alltagsästhetische Formen rationaler Lebensführung anschmiegen. Darauf wird zurückgekommen.

Es sollte an dieser Stelle noch einmal betont werden, daß der Rückgriff auf den wissenssoziologischen Institutionenbegriff und seine Anwendung auf Prozesse gesellschaftlicher Systembildung, die auch lebensweltliche Strukturierungen und „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) einschließt, die üblich gewordene Begriffsverwendung nicht obsolet werden läßt, sondern wieder in einen größeren Zusammenhang zurückbindet. Grenzen institutionalisierten Lernens werden daher strukturanalytisch nicht hinreichend bestimmbar, wenn man sie an einem korporatistischen Institutionskonzept festmachen will.

²⁷ Aus der Binnensicht des ordnungspolitischen Diskurses erscheinen sie möglicherweise als Zerstreuung, Entgrenzung und Auflösung, kurz als „De-Institutionalisierung“, von der die Weiterbildung insgesamt erfaßt worden sei. (vgl. Nuissl 1997b ; Faulstich 1997b)

II. Organisationspolitischer Operationskreis: Ebene der Weiterbildungseinrichtung

Im Operationskreis II erhält Institutionalisierung die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Organisationsstrukturen. Hier findet gegenwärtig eine derartig intensive Diskussion in Verbindung mit der Suche nach neuen Problemlösungen statt, daß die Gefahr besteht, Fragen gesellschaftlicher Transformation ausschließlich auf „Bildungsmanagement“ zu reduzieren. Allerdings wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs nicht deutlich genug zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen einerseits und im organisationspolitischen Kontext andererseits unterschieden. Das wäre jedoch schon deshalb von praktischer Bedeutung, weil vieles was sich organisationspolitisch gibt, letztlich nur ein Rückzug aus nicht mehr lösbaren ordnungspolitischen Entwicklungen auf die nächst tiefere Ebene darstellt, sich aber nicht an Relevanzen der Bildungseinrichtung orientiert.

Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung findet seine Relevanzen aber nur in einem *betriebsförmig* gefaßten pädagogischen Kontext. Die gegenwärtigen Entwicklungen mit ihrer Betonung betrieblicher Regelungsstrukturen, von Management und der Definition der Außenbeziehung über Marketing und produktförmige Leistungen lassen sich daher auch als Prozeß der Emanzipation der „Einrichtung“ von der „Bildungspolitik“ verstehen und damit als eine Bemühung um strukturelle Autonomie gegenüber dem ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen. Natürlich ist dies nur im Zusammenhang mit den gleichzeitig zu beobachtenden Veränderungen im ordnungspolitischen Operationskreis und somit letztlich mit der Schwächung seiner Strukturvorgaben erklärlich.

Organisationspolitische Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verlaufen daher als ein mehr oder weniger bewußter Prozeß der Abkoppelung von den Störungen auf der Ebene der Trägerpolitik. Dies dient allein schon dem Selbstschutz und dem Bestandserhalt. Mit der „organisatorischen Wende“ in der Weiterbildung (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997, 43) hat sich neben dem traditionellen Diskurs auf der Ebene der Programmplanung, der Aufgabenbereichsdidaktik und der Veranstaltungsplanung ein alle Teildiskurse durchdringender Klärungsprozeß entwickelt, der den betrieblichen Aspekt der Bildungseinrichtung zum zentralen Relevanzkriterium erhebt. Auch wenn zuweilen der Eindruck entsteht, dies sei ausschließlich ein Symptom für finanziellen Engpaß, so zeigt sich bei genauerer Betrachtung, daß es um weit mehr geht. Schließlich ist Ressourcenknappheit für

die Erwachsenenbildung kein neuartiges Problem und hat in früheren Phasen zu ganz anderen Entwicklungen geführt. Unübersehbar bildet sich mit der Entdeckung der Betriebsförmigkeit von Pädagogik ein eigenständiger Handlungskontext auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung heraus, der nach neuer Begrifflichkeit in der Problembeschreibung, nach ungewohnten Kompetenzprofilen und auch nach anderen „Leitinstitutionen“ verlangt, als dies bisher üblich war.

Wünschte man sich zu Zeiten, wo man auf der Einrichtungsebene meinte, Ordnungspolitik machen zu können, einen pädagogisch handelnden Politologen, so in der heutigen Entwicklungsphase einen pädagogisch denkenden, aber ökonomisch handelnden Betriebswirt. Wie immer die Diskussion ausgeht, so ist bereits jetzt erkennbar, daß sich im Operationskreis II ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Qualifikationsprofil²⁸ mit deutlichen Grenzen zu anderen Relevanzbereichen herausbildet.

Dies kommt auch in der neuerdings bevorzugten bzw. rasch rezipierten Fachliteratur und deren Bezugswissenschaft zum Ausdruck. Managementtheorien und ihre Rezeptologien, Personalführungskonzepte, Marketing, Qualitätsmanagement, Produktentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity, dies sind die Themen, die den Diskurs gegenwärtig im organisationspolitischen Operationskreis bestimmen und die originär erwachsenenpädagogische Themen wie Programmplanung und Angebotsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Evaluation eher an den Rand geschoben haben. (vgl. Meisel 1994)

Wie man dies nun im einzelnen beurteilen mag, erkennbar wird daran, daß sich die Fachdiskurse über die Ebene der Einzelveranstaltungen und der Aufgabenbereiche hinaus auf die Ebene der Einrichtung ausgeweitet haben und hier ein gehöriges Maß an Verselbständigung erfahren. Es ist sicher nicht übertrieben, wenn man auch hier Strukturierungen beschreibt, die zunehmend einem eigenen Denken und einer eigenen Entwicklungslogik folgen und die pädagogische Umwelt aus einer sehr spezifischen Weise

²⁸ Das Qualifikationsprofil, auf das sich erwachsenenpädagogische Aus- und Fortbildung einzustellen habe, sieht der Direktor des „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ Ekkehard Nuissl in dem Strukturmodell einer „betriebswirtschaftlich agierenden Kerneinheit mit überwiegend freiberuflich arbeitenden Lehrenden“. (Nuissl 1996, 30) Die zunehmende Abkoppelung des Operationskreises II - und zwar sowohl von der mentalen Hegemonie der Gesellschaftspolitik (OK I) als auch von mikro-didaktischer Logik (OK III) kommt in proklamatorischen Unterscheidung von zwei „Grundtypen der erwachsenenpädagogisch Tätigen“ zum Ausdruck: es stehen sich „betriebliche Bildungsmanager und freiberufliche Vermittlungsexperten“ gegenüber. (ebenda) Um ein Auseinanderfallen der sich hierdurch deutlicher trennenden Relevanzbereiche zu verhindern, schlägt Nuissl die „Aufnahme betriebswirtschaftlicher Handlungs- und Wissenskomponenten in die erwachsenenpädagogische Grundausbildung“ (a.a.O. S.33) vor.

wahrnehmen und deuten. Der Operationskreis Weiterbildungseinrichtung beginnt sich zu einem Sinnkontext eigener Art zu schließen. Dies ruft aber auch eine immer deutlichere Sinngrenze zu den anderen Operationskreisen hervor. Was bereits im Verhältnis zum ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen angesprochen wurde, läßt sich auch im Bezug auf den Operationskreis III belegen: Geradezu kennzeichnend ist für das Selbstverständnis von Bildungsmanagement auf der Ebene der Einrichtung die Tendenz, sich von Relevanzen der „mikro-didaktischen Ebene“ abzukoppeln und sie als Entscheidungsmöglichkeiten offen zu halten. Konzepte, Teilnehmer, Kursleiter, Themen, am besten auch Zeiten und Orte werden dadurch kontingent und nach betrieblichen Kriterien entscheidbar. Dies macht Einrichtungen organisatorisch flexibler und gestaltungsfähiger, keineswegs aber unabhängiger von den sie jeweils „fundierenden“ Lebenswelten. Je offener und differenzierter Organisationspolitik ihre Umwelt als pädagogisch relevante Ressource abtastet, um so mehr realisierungsfähige Optionen²⁹ erhält sie für Entscheidungen, die unter früheren Bedingungen als simples Konditionalprogramm abgearbeitet werden konnten, also nach dem „Wenn-dann-Muster“ möglich waren.

III. Lebensweltbezogener Operationskreis: Politik der Alltagspraxis

Im Operationskreis III kommt Institutionalisierung im Sinne biographischer und milieuspezifischer Strukturierungen der Bildungsaneignung zum Ausdruck, wobei auch informelle Organisation und Varianten von Selbstorganisation eine wichtige empirische Grundlage für das Organisationsverständnis erhalten.

Die Bedeutung lebensweltlicher Strukturierungen als „Fundierung“ und als Ausgangspunkt einer Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ist für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung keineswegs neu. Nur bekommt man es hier mit einem anderen Politikbegriff zu tun, was darauf aufmerksam macht, daß sich demokratietheoretisch die Steuerungsvorstellungen von Ordnungspolitik und Einrichtungspolitik näher stehen, als die zwischen Einrichtungspolitik und einer alltagsnahen Politik von sozialen Lernbewegungen der

²⁹ Weiterbildungseinrichtungen werden sich daher zukünftig eine(n) Programmleiter(in) und eine „Abteilung für Programmentwicklung“ leisten müssen - und sei es im Verbund mit anderen. An der Volkshochschule München ist dies bereits Realität.

unterschiedlichsten Art. Hier stößt die Darstellung auf einen sehr tiefgehenden Strukturbruch, der auch in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft³⁰ eine wichtige Bedeutung hat.

Auf der theoretisch hoch bedeutsamen Differenz zwischen einem Funktionssystem und seiner „lebensweltlichen Fundierung“ wird im 6. Kapitel noch ausführlich zurückzukommen sein, wenn die Unterscheidung zwischen alltagsgebundenem und (funktional) institutionalisiertem Lernen eingeführt wird

An dieser Stelle muß zunächst der Hinweis genügen, daß die Lebenswelt der Adressaten durch spezifische alltagsweltliche Strukturierungen erst die Voraussetzungen zur Institutionalisierung im Sinne „gefestigter Erwartungsstrukturen“ bietet. An den Schnittstellen zu den Funktionssystemen bildet die Lebenswelt Grenzflächen heraus, auf denen entweder von vornherein wechselseitige Anschlußfähigkeit möglich ist oder wo erst durch koevolutive Prozesse strukturelle Koppelung möglich gemacht werden kann. Dies wird im Folgenden als Herausbilden alltagsweltlicher Kontexte und Lernmilieus im Sinne von „Publikum“ charakterisiert, das für funktionale Institutionalisierung von konstitutiver Bedeutung ist. Anders ausgedrückt: ohne diese Fundierung löst sich jedes Funktionssystem in Potentialität auf.

Aufgrund des oben angesprochenen Politikverständnisses sind allerdings alltagsweltlich gebundene Lernbewegungen nicht notwendigerweise von ordnungspolitischen Zielen getragen. Typischerweise herrscht - wie überhaupt in reformpädagogischen Kontexten - ein eher anti-institutioneller Impetus vor. Durch Kontrastierungen gegenüber den etablierten „Institutionen“ wird die Tatsache in der Latenz gehalten, daß es sich gerade in diesen reformerischen Strukturbemühungen um eine besonders wirkungsmächtige Form gesellschaftlicher Institutionalisierung handelt. Löst man sich als Beobachter von der Suggestion einer „Anti-Pädagogik“, der Betonung einer ausschließlich „subjektiven“ Aneignung und den vielen Komposita mit der Vorsilbe „frei“, so wird erkennbar, daß es sich hier um eine Ebene der Vergesellschaftung von Erwachsenenlernen handelt, die ebenfalls eine politische Dimension besitzt.

³⁰ Z.B. im Gesundheitswesen das Verhältnis zur häuslichen Pflege, im politischen System das zwischen Parteien und Wählervereinigungen, im Rechtswesen das zwischen Gerichten und außergerichtlichen Schiedskommissionen, in der Wissenschaft zwischen Forschungsinstituten und Laienforschung, im Religionssystem zwischen Klerus und Laien, bzw. zwischen Pastor und Gemeinde.

„Bildungspolitik“ findet daher nicht allein im Operationskreis ordnungspolitischer Entscheidungen statt und auch nicht nur als Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch und nicht zuletzt in der mehr oder weniger bewußten Formierung von alltagsweltlicher Praxis. Zunächst erscheint dies als ein höchst subjektiver Standpunkt und im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dies als Prozeß der „Individualisierung“ gefaßt.

Individualisierung ist jedoch nicht allein als Auflösungsprozeß tradierter Strukturen zu sehen, sondern stellt vielmehr die gegenwärtig dominante *Form der Vergesellschaftung* dar. In diesem Transformationsprozeß werden die wachsenden Strukturierungsleistungen dem individuellen Subjekt zugemutet. Gerade darüber bilden sich gleichzeitig aber Relevanzmuster auf einer überindividuellen Ebene heraus, auf die Individuen („Bewußtseinssysteme“) zurückgreifen und subjektiv mit Bedeutung anreichern können. Gerhard Schulze hat dies in einer umfassenden Studie über subjektive Wirklichkeitskonstruktion in der Erlebnisgesellschaft herausgearbeitet und hierbei zwischen einer Reihe von Formierungen differenziert. (Schulze 1992) Im Rahmen des hier vorgestellten Strukturmodells lassen sie sich als „lebensweltliche Vorstrukturierungen“ konzipieren, an denen Prozesse der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ihre konstitutiven Voraussetzungen finden. Aus der Perspektive des Funktionssystems meint dies zunächst nur, daß ihre strukturelle Koppelung zu den Bildungsadressaten dadurch möglich wird, daß die soziale Umwelt des Systems nach kompatiblen Strukturen abgetastet wird. Von der wechselseitigen Kompatibilität hängt es nun ab, ob bestimmte Formen und Stile der Aneignung auf Dauer gestellt werden und somit „didaktisierbar“ sind oder ob sie eine nicht wiederholbare, singuläre Form der Aneignung bleiben.

Im Operationskreis III und seinen Relevanzen hat sich mittlerweile ein erwachsenenpädagogischer Fachdiskurs herausgebildet, der sich zunächst an Fragen selbstorganisierten Lernens in Alltagskontexten, an Konzepten der Zielgruppenarbeit, aber auch an Konzepten eines Lernens „im Prozeß der Arbeit“ (vgl. Hacker/Skell 1993) strukturierte. Zunehmend systematischere Beachtung finden lebensweltliche Vorstrukturierungen als Bedingung und Möglichkeit institutionalisierten Lernens von Erwachsenen gegenwärtig unter zwei Aspekten:

- einerseits im *bildungspraktischen Zusammenhang* mit der Entwicklung von Weiterbildungsberatung zu einer „intermediären Institution“. Im Zuge ihrer Professionalisierung lernt sie sich als strukturelle Scharnierstelle zwischen institutionalisiertem Lernen und den Lebenswelten möglicher Bildungsadressaten verstehen. Entscheidend ist hier, daß nicht mehr allein im Sinne einer „Kurswahlberatung“ von den Angeboten nach dem Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ her gedacht wird. Vielmehr geht es gleichermaßen darum, subjektiven Klärungsbedarf reflexiv in biographisch bedeutsame Lernanlässe zu übersetzen.(vgl. Gieseke u.a. 1995) Durch Weiterbildungsberatung werden biographische Strukturierungen aufgedeckt oder sogar erzeugt, an die sich neuartige Formen institutionalisierten Lernen im Rahmen von Konzeptentwicklung adaptiv anschließen lassen. Mit ähnlich doppelter Zielsetzung eines wechselseitigen Prozesses der Strukturanpassung - aber ohne das Setting von Bildungsberatung - verlaufen Entwicklungen zum Aufbau intermediärer Strukturen für ein „Lernen im sozialen Umfeld.“ (vgl. QUEM Bulletin 1996, H. 7)

- andererseits finden lebensweltliche Vorstrukturierungen von Erwachsenenlernen als *Forschungsperspektive* zunehmende Beachtung. Folgende Ansätze lassen sich zur Zeit hierbei unterscheiden, ohne daß sie sich bereits als Schwerpunkte etabliert hätten:

- * der biographische Ansatz zur Erforschung von Strukturen und Verläufen des Lernens im Lebenslauf
- * milieutheoretische Rekonstruktion von spezifischen Lernkulturen
- * Erforschung von autodidaktischem, selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in alltagsnahen Lernarrangements

Am weitesten fortgeschritten sind hierbei Forschungen zur biographischen Strukturierung von Lernprozessen. Es läßt sich die Hypothese formulieren und zunehmend erhärten, daß „die Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr durch die Bildungs- und Berufsbiographien der TeilnehmerInnen bestimmt ist als durch institutionelle Arrangements und professionelle Handlungsstrategien“ (Kade 1998,175) Kade, der dieser Frage zwei große empirische Studien (Kade 1992) Kade/Seitter 1996) gewidmet hat, spricht in diesem Zusammenhang von einer „biographischen Zweitprogrammierung der Aneignung“. (ebenda; vgl. auch Kade 1997)

Die gewachsene „Autonomie biographisch gesteuerter Aneignung gegenüber den ... pädagogischen Vermittlungsstrategien destabilisiert ...letztlich die Erwachsenenbildungsorganisationen nicht, sondern zwingt sie zur Anerkennung ihrer Selbstbegrenzung mit eher stabilisierenden Wirkungen.“ (Kade 1998,175) Dies aber nur dann, wenn sie nicht mehr dem (Selbst-)Mißverständnis unterliegen und die Strukturen der funktionalen Kommunikation auf den Operationskreis II, also auf die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen und ihr „Zwischenprodukt“ Bildungsangebot beschränken. Selbstverständlich besteht kein unmittelbarer linearer Kausalnexus zwischen Bildungsangebot und Biographie. „Formung des Lebenslaufs“ im Medium institutionalisierten Lernens unterliegt keiner extern kontrollierbaren Steuerungslogik, wie sie in den Strukturmodellen I. und II. (Kap. 1) als realistisch unterstellt wird. Sie folgt vielmehr „zieloffenen“ Strukturierungsbewegungen, an denen institutionalisiertes Lernen über reflexive Arrangements beteiligt ist, die weit in lebensweltliche Relevanzen hineinreichen.

Fehldeutungen sind daher immer dort anzutreffen, wo die „lockere Koppelung“ (vgl. Schäffter 1987) zwischen den Operationskreisen II und III nicht hinreichend berücksichtigt wird und daher von einer direkten Beziehung zwischen institutionellen Vorgaben in den oberen Operationskreisen und den lebensweltlich verankerten Lernbiographien als Normalform (zustimmend oder abwehrend) ausgegangen wird. Erst unter dieser Prämisse entsteht nämlich, ähnlich wie dies im Forschungsdiskurs zum Operationskreis I festzustellen war, der Eindruck von Entgrenzung, kurz das, was mit den Begriffen „Ent-Traditionalisierung“ und „De-Institutionalisierung“ thematisiert werden soll. (vgl. Beck 1996; Giddens 1996; Faulstich 1997a; Nuissl 1997b)

Kade spricht in diesem Zusammenhang explizit von einer „Entgrenzung hin zur Lebenswelt“³¹.

„Wenn die Aneignung mehr von den besonderen individuellen Lebenswelten und Biographien abhängt als vom Handeln der Pädagogen, verliert die Erwachsenenbildung damit als Institution, die den Teilnehmern mit normativen Ansprüchen gegenübersteht, an Profil. Sie

³¹ Zu diesem Schluß kann er allerdings nur kommen, weil er „Institution“ und „Einrichtung“ gleichsetzt und in einem „individualtheoretischen“ Ansatz nicht zu berücksichtigen vermag, daß die Aneignungsstrukturen der Adressaten integrativer Bestandteil des Funktionssystems sind. Auch hier mögen es räumliche Bilder sein, die den Blick auf Relevanzstrukturen in Kommunikationskontexten verstellen.

wird zum bloßen Angebot mit geringem Verpflichtungscharakter, das beliebig zu werden droht.“ (Kade 1997,24)

Es kommt allerdings eine weitere Schwierigkeit hinzu: gerade biographietheoretisch argumentierende Forschung, leider aber auch milieutheoretisch angelegte Studien, stellen den Bildungsangeboten nicht auf der selben Systemreferenz die ihnen entsprechenden biographischen Deutungsmuster oder milieugebundenen Lernkulturen im Sinne von subjektiv bedeutsamen Aneignungskontexten gegenüber, sondern individuelle Lerner. (vgl. dazu auch Tippelt u.a. 1996) Diese subjektzentrierte Sichtweise erstaunt, gerade weil „überindividuelle“ (also kollektive) Strukturen der eigentliche Erkenntnisgegenstand dieser Forschung sind und nicht die Dokumentation singulärer Phänomene. Harney/Kade sprechen daher zutreffenderweise im Zusammenhang einer Berufsverlaufsanalyse (Harney/Kade 1990,221) explizit von einem „biographischen Typus“, an dem sie ein spezifisches „biographisches Programm“ rekonstruieren.

Individuelles Handlungssubjekt und biographisches Strukturmuster liegen auf verschiedenen Ebenen. Es ist daher ein Kategorienfehler, wenn den Einrichtungen und ihren Angeboten „das lernende Individuum“ als eine Einzelperson gegenübergestellt werden. Hier wären nicht individuelle „Lerner“, sondern alltagsweltliche Strukturierungen heranzuziehen, auf die „Programmierung“ der Einrichtung ausgerichtet ist, nämlich Adressatenbereiche oder zumindest Adressatentypen, Lernkulturen oder in Strukturmustern habitualisierte Lerngewohnheiten. Diese Ebenenverwirrung bildet ein wesentliches Erkenntnishindernis in bezug auf lebensweltliche Institutionalisierungsprozesse des Lernens. Verdeutlichen läßt sich diese Inkonsistenz an folgendem Zitat von Jochen Kade:

„Die durch Lebenswelt und Biographie bestimmten individuellen Subjekte sind somit nicht nur Voraussetzung und Ziel der Erwachsenenbildung, sondern innerhalb ihrer Grenzen als Subjekte anwesend und bestimmen - um es paradox zu sagen - die Resultate des pädagogischen Handelns. Erwachsenenbildung ist ... *als individuelles Programm institutionalisiert.*“ (a.a.O. S.24f. Hervorhg. OS)

Vor dem Hintergrund der hier vorgetragenen Theorie der Institutionalisierung läßt sich begründen, daß Institutionalisierung definitionsgemäß mehr umfaßt, als singuläre Erwartungsmuster von Einzelpersonen, sondern daß es sich um die dauerhafte Anschlußfähigkeit an eine übersituative und überindividuelle - kurz: an eine gefestigte

kollektive Erwartungsstruktur handelt. Die besondere Pointe der Beckschen Individualisierungsthese besteht nun darin, daß dieses auf Dauerstellen weitgehend über individuelle Strukturierungsleistungen erfolgt und nicht mehr wie früher von „Stand und Klasse“ her sozial präformiert vorliegt. (Beck 1994) Individualisierung ist daher *der Modus*, in dem soziale Strukturierungen in der Moderne möglich werden; die dabei erreichte Struktur ist aber alles als einzigartig subjektspezifisch, sondern eine *soziale* Struktur, die sich nur als ein „authentischer“ subjektiver Selbstausdruck stilisiert.

Die hier besonders herausgestellte Dialektik von Individualisierungsprozessen wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs sowohl von Vertretern des biographischen Ansatzes, wie der milieustrukturellen Richtung aufgegriffen. Zwei Beispiele hierfür sind instruktiv:

* Alheit prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Soziopoiesis“ und will damit zum Ausdruck bringen, daß das sich in biographischen Strukturen ausdrückende „Selbst“ nicht hinreichend aus einer subjektzentrierten Perspektive rekonstruierbar sei. „Biographien sind nicht nur ‘autopoietische’ (sich selbst schaffende) Systeme, wie das in der späten Luhmannschen Systemtheorie zumindest den Anschein hat. Sie sind soziopoietische Systeme, Zentren der Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.“ (Alheit 1997,93)

* Harry Friebel kommt in Weiterführung seiner Segmentationsanalyse von „Teilmärkten“ des Weiterbildungsangebots“, die sich an Lebenszusammenhängen von Bildungsadressaten orientiert, (vgl. Friebel 1993a) zu einer integrativen Sicht, die er als „Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung“ bezeichnet. (vgl. Friebel 1993b)

Mit dieser „integrativen“ Sicht auf die „Individualisierungsthese“ kommt man zu einem von Kade deutlich abweichenden Ergebnis: Das Weiterbildungssystem reagiert - im Sinne eines Kommunikationssystems - nicht auf individuelle Verhaltensweisen, sondern auf sich festigende Erwartungsstrukturen des Lernens, die über sich zu Mustern verdichtender individueller Verhaltensweisen als soziales Phänomen zum Ausdruck gelangen.

Institutionalisierung beschreibt ein überindividuelles Phänomen, nämlich soziale Musterbildungen, die für andere erkennbar werden und die damit eine strukturelle Koppelung zwischen didaktisierten Lernkontexten und alltäglichen Lernstrukturen ermöglichen können.

Als ein eindrucksvolles Beispiel hierfür ist das in den sechziger Jahren flächenbrandähnliche Entstehen von „Seniorenuniversitäten“ unterschiedlichster Spielart. Dies war Ausdruck einer europaweiten, vielleicht sogar weltweiten „Lernbewegung“, die von einer bestimmten Alterskohorte von Frauen ausging und deutlich einer „biographischen“ bzw. sozialstrukturellen Logik folgte. Sie löste erhebliche Irritation in der weitestgehend desinteressierten und daher völlig überrumpelten Hochschullandschaft aus, führte dann allerdings zu einer Reihe sehr unterschiedlicher Institutionalisierungen auf der organisatorischen Ebene der Hochschuleinrichtungen, nicht zuletzt aber auch in deren Programmatik auf der ordnungspolitischen Ebene. (vgl. Schäffter 1997d)

Zusammenfassend läßt sich die These formulieren, daß sich im Vorfeld des Funktionssystems - oder genauer gesagt auf einer sich intermediär öffnenden Grenzfläche zwischen Weiterbildungseinrichtung und Alltagswelt - weitgehend autonome Sinnkontexte der Aneignung herausbilden. Sie sind zwar nicht aus der Logik des Operationskreises II beschreibbar, geschweige denn steuerbar, können aber dennoch mit institutionalisiertem Lernen kompatibel sein.

Die zuletzt angesprochenen Fragen gehen weit über den gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskurs hinaus. Sicher wird hierzu eine gründliche Auseinandersetzung über das Verhältnis zwischen Funktionssystem und alltagsweltlich strukturierten Kontexten erforderlich sein. Dennoch besteht bereits ein wichtiger Effekt aller drei Forschungsrichtungen darin, daß ein wachsendes „Relationsbewußtsein“³² im Verhältnis zwischen Anbieterperspektive und autonomen Aneignungskontexten herausgebildet hat. Der hier vorgetragene Theorieentwurf geht zwar ebenfalls von Strukturbrüchen und Trennungen aus, stellt sie allerdings in einen differenztheoretischen Zusammenhang und deutet Strukturbrüche als komplementäre Kontrastflächen, die - je deutlicher sie den Gegensatz auszudrücken vermögen - zu zwei Seiten einer Form werden und hierdurch systemintegrative Spannungsbeziehungen hervorrufen

Für die weitere Forschung bzw. die Auswertung von Ergebnissen aus biographietheoretisch und milieutheoretisch angelegten Untersuchungen wird daher die Unterscheidung zwischen den gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen von

³² In seiner Deutung folgt man allerdings in der Regel noch den klassischen Dichotomien der pädagogischen Tradition wie z.B.: Organisation versus Individuum; System versus Lebenswelt; Autonomie versus Heteronomie; selbstbestimmt versus fremdbestimmt.

Bedeutung sein. Es gilt dabei zu beachten, daß sich Strukturierungen im Operationskreis III auf den Grenzflächen zwischen alltagsgebundenem Lernen und „didaktisierten“ Strukturen der Weiterbildungsangebote bewegen und dabei in ihrer Wirkungsrichtung prinzipiell zweisinnig³³ sind:

- einerseits können sie die lernbiographischen oder soziokulturellen Voraussetzungen bieten, an denen sich die Angebote der Weiterbildungseinrichtung „orientieren“. Im Rahmen von Angebotsentwicklung kann für neuartige lebensweltliche Strukturierungen Sensibilität entwickelt werden, was sich z.B. in Konzepten der Teilnehmer- und Lebensweltorientierung bzw. in Bemühungen um Alltags- und Praxisbezug niederschlägt.

- andererseits können biographische oder milieuspezifische Aneignungsstrukturen - und dies überwindet die verbreitete Auffassung von Individualisierung als Vereinzelung - auch zum Ausgangspunkt für soziale Lernbewegungen und ihre jeweiligen Lernkulturen werden. Hier geht es nicht um selektives Aufgreifen durch Angebotsentwicklung im Rahmen der bisherigen Struktur, sondern um das Durchsetzen neuer Varianten des Lernens aus der Sicht der Alltagswelt, was Veränderungen Programmatik der Einrichtungen und letztlich auch im ordnungspolitischen Kontext aufgrund lebensweltlicher Einflußnahmen auslöst.

(2) Strukturelle Koppelung der Operationskreise

In der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift ein Funktionssystem alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als eine verschiedene Teilperspektiven integrierende und aufeinander beziehende „pädagogische Kontextierung“. In dieser Sicht wird eine intermediäre (Teil)Funktion des Operationskreises II erkennbar. Die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen vermitteln zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen Diskurs und der davon strukturell entkoppelten Dynamik in lebensweltlichen Lernmilieus und ihren sich wandelnden alltagsgebundenen Aneignungsstrukturen. Dieser „vertikale“ Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur dann produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn im organisationspolitischen Diskurs auf der Einrichtungsebene für *beide* Operationskreise strukturelle Sensibilität entwickelt wird.

³³ Die organisatorischen Ausformungen werden später mit der Unterscheidung zwischen zwei Institutionalisierungstypen, der Differenz zwischen „kristallinen“ bzw. „fluiden“ Einrichtungsstrukturen (Kap.4.6) und institutionellen Beziehungsmustern der Zielgruppenorientierung (Kap.7.3) genauer spezifiziert.

Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen oder zumindest inkompatiblen Entwicklungen in beiden Operationskreisen zu tun bekommt: Auf der basalen Ebene der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im ordnungspolitisch-institutionalisierten Bereich zielt hingegen auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung und befindet sich strukturell in einer Phase der „Perturbation“.

Betrachtet man die drei Operationskreise in ihrem komplementären Verhältnis zu einander, so wird erkennbar, daß sie unterschiedliche Teilfunktionen zur Systemintegration übernehmen. (vgl. Tabelle 3)

* Im Operationskreis I wird die Anschlußfähigkeit des Systems an die jeweils dominante gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenlernen über einen fachlichen Dauerdiskurs zur Aufgabenbestimmung von Weiterbildung geführt. Er erfüllt damit auch eine Legitimationsfunktion. Hierzu bildet sich inzwischen ein fachliches Subsystem mit eigener professioneller Logik heraus.

* Im Operationskreis II geht es um die Leistung des Funktionssystems für seine gesellschaftlichen Umwelten, insbesondere für ausgewählte „Systeme in der Umwelt“ im Sinne von Adressatenbereichen.

* Im Operationskreis III dagegen wird die „lebensweltliche Fundierung“ als konstitutiver „Realitätskontakt“ gewährleistet. Alltagsweltliche Vorstrukturierungen werden in bezug auf ihre Relevanz für Lernprozesse „abgetastet“, auf bestehende Angebotsformen oder mit neuartigen Lernmöglichkeiten beantwortet. Hierbei bleibt noch offen, von welcher Seite eine Institutionalisierungsbewegung ausgeht.

Dimension	Systemreferenz	Teilfunktion	Strukturelle Kopplung mit
I. Ordnungspolitik	Funktion	Legitimation	Politischem System
II. WB-Einrichtung	Leistung	Produktivität	Operationskreis I und II und einzelnen Systemen in der Umwelt
III. Lebensweltliche Aneignungsstrukturen	Fundierung	Bestandssicherung	alltäglichen Relevanzbereichen
IV. vertikale Kopplung	Selbstreferenz	Systemschließung	Wissenschaftssystem

Tabelle 3: Operationskreise und ihre Teilfunktionen im System

(3) Zusammenfassende Begriffsklärung

Im Rahmen des Strukturschemas kann unterschieden werden zwischen „Institution bzw. WB-Organisation im engeren Sinne“ und „Weiterbildungs-Organisation im weiteren Sinne“ sowie „institutionalisiertem Lernen von Erwachsenen“ als gesamtgesellschaftliches Phänomen.

* *Weiterbildungsinstitution* im engeren Sinne bezieht sich auf Institutionalformen im ordnungspolitischen Operationskreis auf die organisatorische Verfestigung und Systematisierung von Weiterbildungsträgern und ihren Verbänden, sowie auf Institutionalverbände, die in Weiterbildungsgesetzen meist „Landesorganisationen“ genannt werden. Der Begriff „Institution“ wird hier mit einer spezifischen Organisationsvariante gleichgesetzt, nämlich mit Weiterbildungsorganisationen auf der ordnungspolitischen Ebene.

* *Weiterbildungsorganisation im engeren Sinne* bezieht sich in ihrem Problemverständnis auf Relevanzen im Operationskreis II. Organisation wird mit der Einrichtungsperspektive gleichgesetzt.

* *Weiterbildungsorganisation im weiteren Sinne* bezieht sich auf das vertikale Zusammenspiel zwischen den drei Operationskreisen, mit dem erst „organisiertes Lernen“ in

einem übergeordneten Sinne möglich wird. Erfolgte die strukturelle Koppelung nicht mehr nur über segmentäre Verknüpfungen, sondern über eine „operationale Schließung“, so wären die Voraussetzungen für das Herausbilden eines gesellschaftlichen Funktionssystems Weiterbildung erfüllt.

* *Institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen* schließlich bezieht sich auf die gesellschaftsweite Gesamtstruktur unterschiedlicher Institutionalformen der Weiterbildung und findet seinen Gegenbegriff in der Differenz zu „alltagsgebundenem Lernen“.

4.6 Institutionalisierungstypen der Erwachsenenbildung

Überlegungen zum institutionalisierten Lernen geraten leicht in die Gefahr, von einem statischen Organisationsmodell auszugehen und daran strukturelle Wirksamkeitsgrenzen festzumachen. Dies wird jedoch der fluiden Struktur von Weiterbildung nicht gerecht. Hier bekommt man es weit mehr mit Problemen zu tun, die sich aus Strukturbrüchen und offenen Verknüpfungen herleiten als aus starrer Überregelung. Mit dem dreistufigen Modell eines Funktionssystems Weiterbildung steht nun ein Deutungsrahmen zur Verfügung, mit dem sich Fragen der Entstehung und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens aus zwei gegensätzlichen Richtungen her beschreiben und in ihren erwachsenenpädagogischen Konsequenzen beurteilen lassen. Das soll nun genauer ausgeführt werden.

In der Transformationsgesellschaft sieht man sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedenen, im chronologischen Sinne aber gleichzeitiger Geschichten und Entwicklungszeiten. Die Spannung zwischen Vergangenen und Zukünftigem wird nicht mehr aus einer Kontinuität gleichmäßigen Fließens, sondern als Hereinbrechen einer unerwarteten „neuen Zeit“ erlebt. Einer Zeit, die prinzipiell so nicht mehr antizipierbar ist und die durch ständig neue Überraschungen schockartige Erfahrungen von Kontrollverlust vermittelt. „Zeit“ wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, „denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als bisher möglich schien“, (Koselleck 1984,330) eine Erfahrung, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin leidend oder lernbereit nachvollzogen werden muß. Im Zuge einer fortwährenden Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen in der „zweiten Moderne“ sind die Wissensvorgaben und die Exemplarität der alten Geschichte in ständigem

Verswinden begriffen. Werden nun diese Erfahrungen mit der „Temporalisierung“ unserer Wirklichkeit im Sinne einer Auflösung von historischer und personaler Geschichte zum Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens“ genommen, so gerät Erwachsenenbildung unter die Verpflichtung, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung (vgl. Tippelt 1998) der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche.

In dieser neuen (reflexiven) Funktion (vgl. oben) jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute *externe* Position zur Qualifizierung für die ständige Aufholjagd, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe „Netze der Lebenswelt“ (Waldenfels) eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewußtseins, sie transformiert sich zu einer alltagsgebundenen Bewegung mit pädagogischen Mitteln. Seine klassische Beschreibung hat dies bekanntlich in Hermann Nohls Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ gefunden, in der er die Volkshochschulbewegung in die Reihe großer „pädagogischer Volksbewegungen“ stellt. (Nohl 1949) Er sieht sie ihren Ausgang nehmen von der Epoche des „Sturm und Drangs“ und der Romantik und zeichnet sie als kontinuierlichen Prozeß nach, den er als Kind seiner Zeit die „Deutsche Bewegung“ nennt.

Auch heutige Analysen der zeitgenössischen „sozialen Bewegungen“ in ihrer spezifischen bundesrepublikanischen Ausprägung konstatieren trotz mancher historischer Unterschiedlichkeiten eine beeindruckende Kontinuität in den Grundmustern, Leitfragen und Themen. Offenkundig besteht eine enge Verschränkung zwischen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen und den zahlreichen politischen, sozio-ökonomischen und reformpädagogischen Bewegungen. Institutionalentwicklung der Weiterbildung steht daher in unmittelbarem Zusammenhang mit sozialen Bewegungen wie Arbeiter-, Jugend-, Frauen-, reformpädagogischer Bewegung, Studentenbewegung und kürzlich mit der Alternativ-, Friedens-, Selbsthilfe-, Umwelt- und neuer Frauenbewegung.

Ambivalent geblieben ist in diesem Zusammenhang jedoch die Art der Verknüpfung von gesellschaftspolitischer Mobilisierung und dem Charakter der jeweiligen Lernbewegung. Konzeption und Art der Organisation von Erwachsenenbildung changieren in ihren Akzentuierungen zwischen der Bemühung um einen sensiblen Selbstaussdruck des gesellschaftlichen Wandels einerseits und ihrer Instrumentalisierung bei der Durchsetzung von Veränderungsinteressen andererseits. Institutionalisiertes Lernen erscheint so immer gleichzeitig als Symptomträger und als Motor gesellschaftlichen Wandels. Diese Ambivalenz begleitet Weiterbildungsorganisation durch alle Epochen, sie tritt gerade in der gegenwärtigen Entwicklungsphase kräftig in Erscheinung. Verallgemeinernd läßt sich daher sagen, daß im pädagogischen „Bewegungsbegriff“ personale Motivierung und Aktivierung in einen umfassenden politischen Mobilisierungsprozeß eingebunden werden. Es geht um gesellschaftliche „Offensiven“ mit pädagogischen Mitteln - sozusagen um „Qualifizierungsoffensiven“ unter historisch wechselnden Vorzeichen.

In Bezug auf die Bewegungsrichtung ihrer institutionellen Entwicklung ist nun zu beachten, daß die Erwachsenenbildung ihre Mobilisierungskraft aus zwei gegensätzlichen Perspektiven bezieht: Lernorganisation aus der Sicht der „Beweger“ und aus der Sicht der sich in (der) Bewegung Befindlichen, der „Bewegten“. (vgl. Schäffter 1981)

Wenn man auf diese Differenz achtet, so lassen sich zwei historisch verschiedene Zugangsweisen zur Lernorganisation auseinanderhalten: die Anbieter-Perspektive und die Perspektive der Selbstbewegung. Die Unterscheidung ist geeignet, den Blick für zwei entgegengesetzte Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens zu schärfen. Sie verdeutlicht eine Akzentuierung zwischen zwei Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenlernen; im weiteren bezeichnet als „Institutionalisierungstyp: Bildungsanbieter“ und „Institutionalisierungstyp: Selbstbewegung“. (ausführlich: Schäffter 1981; Schäffter 1992b; v.Küchler/Schäffter 1997)

(1) Institutionalisierungstyp: Bildungsanbieter

Im ersten Fall geht die Bewegungsdynamik vom Operationskreis I, also vom ordnungspolitischen Handlungsfeld aus. Im Rahmen einer externen Analyse wird Lernbedarf unterstellt, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten

antizipiert. Die Lernbewegung wird hier von gesellschaftlichen Gruppen getragen, die sich für Bildungsmöglichkeiten *anderer* sozialer Gruppen oder Milieus einsetzen. Man schafft institutionalisierte Lernmöglichkeiten, für die man Teilnehmer zu gewinnen sucht. Das Auftreten unterschiedlicher Varianten von Bildungswerbung ist daher ein untrügliches Kennzeichen für diesen Strukturtyp gesellschaftlicher Lernbewegungen. Die strukturelle Trennung von Anbietern und Nutzern erklärt es geradezu zur Verpflichtung, sich nicht nur den Lerninteressenten der eigenen sozialen Schicht zuzuwenden oder nur sein Klientel zu bedienen, sondern sich einem gesellschaftsweiten Bildungsbedarf zu stellen. Hieraus erklärt sich die z.T. normative Überbetonung von „noch nicht erreichten Adressatengruppen“, besonders wenn sie aus der Perspektive einer gesellschaftlichen Lernbewegung heraus als „bildungsmäßig unterprivilegiert“, als „bildungsferne soziale Schicht“ erscheint, für die besondere institutionelle Rahmungen und organisatorische Anstrengungen vonnöten sind. Institutionalisiertes Lernen und ihre organisatorischen Lösungsversuche bilden daher die grundlegende Voraussetzung dafür, daß Erwachsenenlernen nicht nur von bildungsmäßig „Privilegierten“ genutzt wird, sondern daß Lernmöglichkeiten auch für all die Menschen bereit gestellt werden, die ohne eine lernförderliche Infrastruktur aus ihrer Lebenswelt heraus nur geringe Zugangsmöglichkeiten zu „möglichen Bildungswelten“ hätten.

Gesellschaftliche Lernbewegungen der Anbieterperspektive sind von der Überzeugung getrieben, daß in der Gesellschaft ein grundsätzlich noch unbefriedigter Lernbedarf besteht und daß sich dieser Lernbedarf objektivieren und sich zudem im Sinne persönlicher Lernbedürfnisse für bestimmte soziale Gruppen und ihre Lebensverhältnisse „didaktisch“ bestimmen ließe. Diese Überzeugung stellt eine zentrale Ausgangsbedingung für Professionalisierung diesseits und jenseits von Erwerbstätigkeit und damit auch für die Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung dar; eine Bedingung, die es lange Zeit erschwerte, noch andere Varianten der Professionalisierung außerhalb der Anbieterstruktur wahrzunehmen.

In der strukturellen Trennung zwischen anbietender Lernbewegung im bildungspolitischen Operationskreis I und den zu erreichenden Lernmilieus und den basalen Aneignungsstrukturen der Bildungsadressaten im Operationskreis III können sich rasch Probleme der Passung ergeben: oft stimmt die „Adresse“ nicht und die Botschaft kommt nicht an. Gerade wenn man in der Einschätzung des Bildungsbedarfs zu sicher ist, folgen Probleme der Teilnehmergewinnung auf dem Fuße. Weiterbildungsorganisation bekommt es nun im

Operationskreis II auf der Ebene der Einrichtung mit praktischen Abstimmungsproblemen zu tun, zwischen den (aus externer Sicht) bedarfsgerechten Lehrangeboten und den weitgehend ungeklärten Lerninteressen und dem „Bewußtsein“ der Teilnehmer. Oft genug erfolgt diese Abstimmung mit den Füßen. Erwachsenenbildung verschafft sich durch den externen Zugang der Institutionenform ein Problem, auf das sie in der Folge ein Großteil ihrer Energie und pädagogischen Kreativität auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verwenden muß. (kritisch hierzu Dräger/Günther 1995)

Die *Problemformel beim Institutionalisierungstyp „Bildungsanbieter“* lautet: Wie erreiche und wie motiviere ich meine Teilnehmer? Gemeint ist damit: Wie bringe ich Menschen in Bewegung, damit sie das lernen, was in den Handlungsfeldern des Operationskreises I entschieden wurde. Für diesen Typ trifft der von Kade vorgeschlagene binäre Code „Vermittelbar/nicht-vermittelbar“ und die daran anschließenden Formen der Systembildung zu. (vgl. Kade 1997b sowie oben Kap. 3)

Die Problembeschreibung geht - in vielen Fällen zu Recht - davon aus, daß die Gruppe der Lehrenden dynamisch und die der Lernenden eher widerständig ist. (vgl. Schäffter 1981)

Diese Sicht hat nicht nur Bedeutung für das Menschenbild der pädagogisch Tätigen, sondern auch erhebliche praktische Konsequenzen für die Art der Weiterbildungsorganisation - in bezug auf die Planung, Teilnehmerwerbung und letztlich auch für die Methodenwahl. Gerade weil es (leider?) keine wie auch immer geartete „Weiterbildungspflicht“ geben kann, müssen sich die Erwachsenenbildner unter diesen Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit Problemen der sozialen Distanz und der Überwindung von Lernbarrieren beschäftigen. Organisationales Lernen entsteht in diesem Zusammenhang aus dem Erfordernis, das Passungsverhältnis zwischen der immer neuen Bestimmung eines operationalisierungs- und finanzierungsfähigen, gesellschaftlichen Bildungsauftrags einerseits und dem Wandel auf der Ebene der betrieblichen, regionalen oder kommunalen Lernmilieus herzustellen und als organisationsinterner Adaptions- und Optimierungsprozeß auf Dauer zu stellen. Hierzu werden fluide Organisationsstrukturen auf der Einrichtungsebene notwendig. strukturell (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997, 80ff.)

2. *Institutionalisierungstyp: Selbstbewegung*

Im zweiten Fall ist die Ausgangssituation umgekehrt gelagert. Die Dynamik liegt hier auf der Seite der Lernenden im Operationskreis III: sie sind bereits von sich aus „in Bewegung“ und das meint schließlich der Begriff „motiviert“. Die pädagogisch Tätigen hingegen reagieren erst auf diese Aktivität, werden hinzugezogen oder versuchen an den Lernprozessen beteiligt zu werden.

Das Kennzeichnende dieser Perspektive besteht darin, daß die Institutionalisierung des Lernens von der Aneignungsseite im Operationskreis III ausgeht. Lernorganisation auf der Grundlage dieser Institutionalform hat zu berücksichtigen, daß das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und Kursleitern einsetzt, sondern diesen bereits vorausgeht und in vielfältiger Weise das tägliche Leben durchzieht. In Form von individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten hatte alltagsgebundenes Lernen schon immer seinen festen Platz in Form von politischen Initiativen, im Vereinsleben, anspruchsvollen Liebhabereien oder Interessengruppen zu den verschiedensten Aktivitäten und Themenbereichen. Die hier vorherrschende Struktur folgt dem alltagsgebundenen Systemcode: Aneignen/Nicht-aneignen. (vgl. Kade 1997)

Und dennoch stößt diese „beiläufige“ Form lernender Aneignung relativ rasch an ihre Grenzen, und man wünscht sich zusätzlich Anleitung, systematische Einführungen, Freiräume für Probehandeln oder geschützte Rahmenbedingungen für schwierige Kommunikation. Auch aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens heraus entsteht daher Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation - allerdings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. Angebotsformen institutionalisierten Lernens aus einer Anbieterperspektive sind häufig genug nicht kompatibel mit der Lernkultur selbstorganisierter Lernbewegungen. In Anschluß an Kade (1997b) ließe sich dies damit erklären, daß sie weiterhin ihre didaktische Struktur an dem Code „vermittlungsfähig/nicht-vermittlungsfähig“ ausrichten. So bekommt man es auch unter den Ausgangsbedingungen alltagsgebundenen Lernens mit Problemen der Passung zwischen Lerninteressen und Lerngegenstand zu tun - nur genau aus der entgegengesetzten Perspektive wie im ersten Fall: nicht die Teilnehmergeinnung ist das zentrale Strukturproblem, sondern die Gewinnung geeigneter, milieugebundener Pädagogen und einer ihrer Aneignungsstruktur entsprechenden „Fachlichkeit“.

Die Rolle der pädagogisch Tätigen im Rahmen selbstorganisierter Lernbewegungen erweist sich durch die große Nähe zum „Lernmilieu“ als besonders vielschichtig. Die typische

Kompetenz ließe sich als „pädagogisch reflektierte Betroffenheit“ oder als „pädagogisch gesteuertes Mithandeln“ bezeichnen³⁴.

Kernpunkt dieses Rollenprofils ist, daß die pädagogisch Tätigen die autonomen Lernbewegungen, an denen sie beteiligt sind, aus der Binnenperspektive einer mitvollzogenen Betroffenheitslage mit pädagogischer Kompetenz mitgestalten. Sie repräsentieren die interne Variante, wie soziale Bewegungen zu Lernbewegungen transformiert werden können. Bildungsveranstaltungen bleiben so Bestandteil des gesellschaftspolitischen Selbstausdrucks der Bewegung, sind Bestandteil gemeinsamer Vorhaben und werden daher nicht als schulmeisterliche „Qualifizierungsoffensive“ von außen erlebt. Gerade hierin liegt die strukturelle Stärke dieser Institutionalisierungsform. Wenn Lernorganisation ihre Dynamik aus dem Operationskreis III bezieht und sie aus den beiläufigen, informellen Lernprozessen des täglichen Lebens ableitet, darf sie nicht von einer Fachsystematik oder dem Fachwissen der Lehrenden ausgehen. Statt dessen hat sie die zunächst eher zufällig und assoziativ wirkenden Lernanlässe sensibel aufzugreifen und zu ihrer Intensivierung, thematischen Verdeutlichung und emotionalen Unterstützung einen angemessenen, meist alltagsnahen Rahmen bereitzustellen.

Das „*organisierende Prinzip*“ dieser Institutionalform besteht in einer Übersetzung von alltäglichen Lernanlässen in pädagogische Unterstützungsstrukturen und entsprechende didaktische Konzepte. Dies aber immer nur insoweit, wie die autonomen Lernbewegungen hieran anschlussfähig bleiben.

Daher kann ein pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen milieu-naher Lernbewegungen auch als eine „Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln“ verstanden werden. Hierzu wird eine anschiessame Passung an alltägliche Lernanlässe und Verwendungssituationen sowie an Selbstbild und Emotionalität der Lerngruppen benötigt - und das hat natürlich seinen Preis:

Während Lernorganisation aus der Anbieterperspektive ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern finden, so Lernorganisation im Kontext von Selbstbewegungen in einer zu großen Nähe.

4.7 Zwischenbilanz IV: Zwei Varianten pädagogischer Professionalität

³⁴ Vgl. für päd. Professionalität in Selbsthilfegruppen Huber 1987

Ein Mißverständnis bestand längere Zeit, darin, daß man nur anbieterzentrierte Organisationsvarianten als institutionalisierte Erwachsenenbildung begriff und daher die besonderen Professionalisierungsformen in den als „informelle Erwachsenenbildung“ ausgegrenzten Bereichen nicht als Ausdruck einer anderen Institutionalierungsvariante erkennen konnte. In dem hier entwickelten systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisation wird allerdings beschreibbar, daß es sich um zwei Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität handelt - allerdings aus einer jeweils entgegengesetzten Ausgangslage. (vgl. Schäffter 1981; 1992b)

* Die Organisationsprobleme im Rahmen des Institutionaltyps „Bildungsanbieter“ bestehen in der Frage, wie es gelingt, aus der Systematik von Themen und Inhaltsstrukturen des Operationskreises I auf die Ebene subjektiv bedeutsamer und alltäglich folgenreicher Verwendungssituationen im Operationskreis III „*hinunterzutransformieren*“.

* Lernorganisation hingegen, die aus spezifischen Lernmilieus und ihren Lernbewegungen hervorgeht und die weiterhin den alltäglichen Problembeschreibungen und Verwendungszusammenhängen im Operationskreis III verhaftet bleiben muß, hat das Strukturproblem zu bewältigen, wie sich die spezifischen Problemdeutungen und Lerninteressen aus ihrem situativ begrenzten Erfahrungshorizont auf curriculare Verstehenszusammenhänge des Operationskreises I „*hochtransformieren*“ lassen.

Der organisationstheoretisch folgenreiche Unterschied zwischen den Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Strukturierung und der daraus erklärlichen Differenz zwischen den Institutionalformen „Bildungsanbieter“ und „Selbstbewegung“ beruht in der verschiedenen Ausgangslage, in der jeweils andere Verwendungssituationen zum Lernanlaß gemacht werden. Hieraus folgt schließlich eine je gegenläufige Bewegungsrichtung im systemischen Zusammenhang von Weiterbildungsorganisation, die jeweils ihre Berechtigung hat, aber auch ihre spezifische Begrenzung enthält. Daraus erklären sich schließlich auch unterschiedliche Varianten horizontaler Differenzierung auf der Ebene der Bildungseinrichtungen und ihrer spezifischen pädagogischen Organisationskulturen.

5. Kapitel:

Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung

In sozialen und kulturellen Zusammenhängen beruht die Attraktivität von zentralen Begriffen vor allem in ihrer semantischen Ladung, d.h. in einem weiten Bedeutungshorizont der sie auf vielfältige Weise anschlussfähig macht. Ihre Attraktivität entsteht nicht durch eindeutige Bestimmbarkeit. Dies erklärt, weshalb im Gegensatz zu naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen ein hermeneutischer, d.h. sinnerschließender Zugang, eine zwingende Voraussetzung darstellt, um sich an sozialwissenschaftlichen Diskursen rezeptiv oder aktiv zu beteiligen. Es erweist sich als Erkenntnishindernis, wenn man versucht, von einer normativ festgelegten Begrifflichkeit auszugehen, notwendig wird statt dessen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen und der für sie jeweils kennzeichnenden Begriffsverwendung.

5.1 Die Unschärfe des Lernbegriffs

Die noch allgemein gehaltenen Vorüberlegungen gelten in hohem Maße für den Begriff des Lernens. Obwohl er in nichtwissenschaftlichem Gebrauch zunächst relativ verständlich ist und daher problemlos erscheint, stellt sich bei näherer Betrachtung heraus, daß trotz einer Fülle von Deutungsversuchen und Definitionsangeboten keine auch nur annähernde Übereinstimmung in der Begriffsverwendung erkennbar ist. *Dies wiederum erschwert die hier beabsichtigte Bestimmung von „Grenzen institutionalisierten Lernens“ ganz erheblich.* Pointiert formuliert ließe sich sagen, daß jede wissenschaftliche Denkschule auf der Grundlage ihrer jeweiligen paradigmatischen Forschungsfragen ihre spezielle Konzeption dessen entwickelt, was sie unter „lernen“ versteht. Luhmann - ebenfalls einem speziellen Forschungsparadigma verpflichtet - kommt hierdurch zu der metatheoretischen These, daß „Lernen“ kein anthropologisches Elementarfaktum sei, sondern eine Beobachterkategorie. Nur da, wo man über seine eigene (wissenschaftliche) Beobachterperspektive nicht reflexiv verfügt und sie in naivem Realismus verabsolutiert, meint man zu abschließenden Definitionen gelangen zu können. Und so gab es in der Entwicklung der Sozialwissenschaften auch immer wieder orthodoxe Phasen, in denen der Lernbegriff hinreichend und befriedigend geklärt zu sein schien, weil er eine gesicherte Basis für daran anschlussfähige Teiltheorien bot.

Besonders augenscheinlich, aber auch als „Erkenntnishindernis“ (vgl. Bachelard 1974) folgenreich ist das für die Zeit einer positivistisch dominierten Sozialwissenschaft; einer Entwicklungsepoche, in der sich sogar ein „lerntheoretisches Paradigma“ herausbildete, an dem sich sehr unterschiedliche Teildisziplinen orientieren konnten. In derartigen Kontexten gab es (und gibt es weiterhin) eindeutige Definitionen von „Lernen“ und eine daran anschließende Operationalisierung der Begriffsverwendung. Erst in der Folge wird jedoch erkennbar, daß mit einer derartigen paradigmatischen Festlegung auch der Forschungsgegenstand, also das, was an neuen Erkenntnissen zu finden ist, mitdefiniert wird. Pädagogische Theoriebildung ist daher in hohem Maße den jeweiligen Theorieangeboten verpflichtet und macht sich in der Form ihrer eigenen Gegenstandsbestimmung abhängig von den Wissenschaftsdisziplinen, die ihr Deutungen zum Phänomen des Lernens „zuarbeiten“. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung läßt sich daher unter dem Gesichtspunkt beobachten, unter welcher einflußreichen Bezugsdisziplin sie jeweils steht, bzw. von woher sie ihre jeweiligen axiomatischen Grundüberzeugungen bezieht.

Versucht man nun den Stand der Theoriebildung in bezug auf einen Lernbegriff zu sichten, der für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung ganz besonders adäquat erscheint, so fällt das Ergebnis einigermaßen ernüchternd aus. Es findet sich zwar ein breites Spektrum von bereichsspezifischen Teiltheorien, jedoch kommt man dadurch keineswegs einer allgemeinen Theorie des Erwachsenenlernens näher, die sich als erkenntnisleitender Rahmen für empirische Forschungskonzeptionen eignen würde. Besonders auffällig wird gerade hier, daß die strukturelle Differenz zwischen Lernen in institutionalisierten Kontexten und Lernen unter alltäglichen Handlungsbedingungen noch nicht theoriefähig ist und sich daher auch kaum untersuchen läßt. Es fehlt hier offensichtlich an erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung, die in der Gegenstandsbeschreibung hinreichend offen ist und in seiner Universalität gleichzeitig auf konkrete Fälle anwendbar ist. Als Folge stößt man immer wieder auf das Problem, daß ein Theorieansatz zwar generalisierbar ist, sich aber nur unzureichend bzw. gewaltsam auf Alltagssituationen läßt, wie z.B. in der klassischen Definition von „Lernen als dauerhafte Verhaltensänderung“. Andererseits gibt es eine Reihe von interessanten Lernkonzepten, die jedoch nur in sehr spezifischen Kontexten Gültigkeit beanspruchen (z.B. experimentalpsychologische Teiltheorien) und daher nur

unzulässigerweise auf langfristige Kontextierungen wie „Erwachsenenlernen im Prozeß des Lebenslaufs“ übertragen werden können.

Aus der bildungspraktischen und bildungspolitischen Problemstellung „Grenzen institutionalisierten Lernens“ wird somit ein Forschungsdesiderat erkennbar, nämlich in bezug auf eine Meta-Theorie des Lernens, mit der sich die bisher bekannten und in Teilbereichen des Erwachsenenlernens relevanten Theorieansätze integrieren ließen. Es besteht der Bedarf an einer erziehungswissenschaftlich geleiteten Theorie, in der sich „Lernen im Lebenslauf“ in all seiner strukturellen Komplexität und seinen qualitativen Varianten unterscheiden und aufeinander beziehen ließe. Dies steht bisher noch aus und muß daher in den folgenden Überlegungen in Form von Forschungsfragen und vorläufigen Hypothesen berücksichtigt werden.

Hinzu kommt ein weiterer Punkt, der die theoretische Zuarbeit von Lerntheorien³⁵ aus anderen Bezugswissenschaften zu Problemstellungen der Erziehungswissenschaft erschwert. Es ist immer wieder festzustellen, daß der logische Sprung zwischen „Lehren“ und „Lernen“ bei nichtpädagogischen Sozialwissenschaften unreflektiert bleibt, so daß die Gefahr besteht, daß „Theorien des Lernens“ unvermittelt zu „Theorien des Lehrens“ umformuliert werden. Andersherum werden z.T. Theorien der Einflußnahme auf fremde Kognitionen (z.B. in Untersuchungen zur lehrenden Instruktion) als Grundlage zur Formulierung von (experimentalpsychologischen) Lerntheorien benutzt, ohne daß der lernökologische Kontext der Forschungssituation mitreflektiert wird. Immer wieder wird das strukturelle Verknüpfungsverhältnis zwischen Lehrtätigkeit und Lernen naiv als gegeben unterstellt und nicht als Rahmen³⁶ berücksichtigt, auf den ebenfalls lernend reagiert werden kann.

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß das Verhältnis zwischen Lehrtätigkeit und Lernen weitaus weniger geklärt ist, als es bei dieser nicht mehr ganz neuen Problematik erwartet werden

³⁵ Beachtenswert sind hier allerdings Forschungen im Umkreis von Heinz Mandl, der z.B. „Wissensaneignung“ in einen konstruktivistischen Zusammenhang stellt und dabei Lernkontexte auf unterschiedlichen Referenzebenen zu berücksichtigen vermag. (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995) Inwieweit von dieser Seite allerdings Anschluß gefunden werden kann an kollektive Aspekte lebensbegleitenden Lernens, die über einen subjektzentrierten, lernpsychologischen Ansatz hinausgehen, bleibt gegenwärtig noch unentscheidbar. (vgl. z.B. den Überblick bei Reinmann/Mandl 1995)

³⁶ So ist z.B. das Konzept des Deutero-Lernens (vgl. Bateson 1990) noch nicht hinreichend in bezug auf seine Konsequenzen für einer Theorie des Lehrens rezipiert und weitergeführt worden. (vgl. jedoch Marotzki 1990; ders. 1997, 188)

sollte. (vgl. Loser/Terhart 1977; Schlutz 1981, 1986; Schöffter 1994) Neues Interesse findet diese Forschungsfrage neuerdings im Zusammenhang mit konstruktivistischen Theorieansätzen des Erwachsenenlernens (Arnold ; Schöffter 1986a; 1989;1993; 1997a; Arnold/Siebert 1995; Siebert 1994; 1996a; 1996b) und der daran anschließenden Neubewertung von Konzepten selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens. Auf einer grundlagentheoretischen Ebene hat man sich der Frage zu stellen, welche förderliche oder hinderliche Bedeutung *Lehrtätigkeit* für erwachsene Lerner und deren strukturell weitgehend gefestigte Kognition hat und welche Einwirkungsmöglichkeiten sie auf deren autonome Prozesse der Aneignung neuartiger Wissensbereiche haben kann. Die Unterstellung, daß das „Lernen“ der erwachsenen Teilnehmer/innen unmittelbar über „Lehrtätigkeit“ steuerbar sei, erweist sich praktisch und theoretisch als eine berufstypische „Selbstvereinfachung“ von pädagogisch Tätigen, die hierdurch angesichts einer bedrohlichen Unüberschaubarkeit von Wirkungszusammenhängen überhaupt handlungsfähig bleiben. Ein solcher Reduktionismus ermöglicht zwar eine handlungsleitende Praxistheorie, ist aber aufgrund ihres normativen Erwartungsstils das Gegenteil von sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Aus einer distanzierten Beobachterperspektive wird dann erkennbar, daß sich in der Mehrzahl institutionalisierter Lernarrangements das Verhältnis zwischen Lehrtätigkeit und lernender Aneignung in einem kybernetischen Sinne systemisch aussteuert und aufgrund seiner „Faktorenkomplexion“ (Winnefeld 1967; Tietgens/Weinberg 1971) von keinem der beteiligten Akteure her voluntaristisch steuerbar ist. (vgl. Schöffter 1994) „Wenn Erwachsene neue Informationen auf der Basis verfestigter kognitiver Strukturen spezifisch wahrnehmen und nur das in ihr System integrieren, was vom System zu verarbeiten ist, dann stellt sich die Frage, ob Erwachsene überhaupt einer unmittelbaren pädagogischen Einflußnahme zugänglich sind. Findet doch der Prozeß des Lernens als autonomer, selbstgesteuerter, kognitiver Verarbeitungsprozeß im Inneren des Teilnehmenden statt und bleibt letztlich für den Lehrenden doch immer unverfügbar.“ (Sagebiel 1994,217)

5.2 Ein „Eisberg-Modell“ des Lernens

Unter einer konstruktivistischen Beobachtungsperspektive braucht es nicht mehr zu überraschen, daß die Teilnehmer vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, daß sie etwas anderes Lernen, was gar nicht gelehrt wurde oder daß auch sehr erfolgreich gelernt wird,

obwohl gar nicht gelehrt wurde. (vgl. Loser/Terhart 1977,30) Vor der Erfahrung einer Entgrenzung, wie sie für viele Problemfassungen der „zweiten Moderne“ bezeichnend ist, wird es erforderlich, einen umfassenden Begriff des Lernens wiederzugewinnen. Dies entspricht nicht nur theoretischem Erkenntnisinteresse, sondern auch einer Weiterbildungspraxis, die sich „professionellen Selbstvereinfachungen“ immer deutlicher widersetzt. Erwachsenenbildung umspannt im heutigen Verständnis einen weiten Horizont, der so Unterschiedliches einschließt wie anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschlussbezogene Qualifizierungen oder verwendungssituationsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu der unüberschaubaren Fülle alltagsgebundener, selbstorganisierter Aktivitäten, die von Lernanteilen und offen strukturierten Lernphasen durchzogen sind. Die Vielfalt möglicher Lernformen im Erwachsenenalter bezieht sich auf ein ebenso breites Spektrum unterschiedlich definierter Bildungsadressaten, bunt zusammengesetzter Teilnehmernetzwerke, sozialer Lernmilieus oder spezifischer Zielgruppen. Insbesondere in der Bildungsarbeit mit Älteren „neben und nach dem Beruf“ wird diese breite Varianz an Lernmöglichkeiten als strukturelle Stärke erkennbar und nicht als „Ausfransungserscheinung“. Die Entgrenzung des Lernens außerhalb von Beruf und Erwerbstätigkeit trägt der Tatsache Rechnung, daß lebensbegleitendes Lernen multikausal bestimmt ist und zudem im Lebensverlauf einem ständigen Motivwandel unterliegt. „Lernen“ erhält nicht nur für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen oder soziale Milieus eine je besondere Bedeutung, sondern auch für das einzelne Individuum im Verlauf gesellschaftlicher Transformation und der darauf bezogenen Lernbiographie. Grundsätzlich wird daher ein Verständnis von „Lernen“ erforderlich, das weder zu eng an einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist, noch in die Gefahr gerät, alles und jedes bereits zum bedeutsamen Prozeß lernender Aneignung zu erklären.

Die Entgrenzung des Lernens kommt über die Ausweitung seines Bedeutungshorizonts hinaus aber auch dadurch zum Ausdruck, daß „Lernen“ gerade in praxisnahen Zusammenhängen als ein diffuses soziales Phänomen erfahrbar wird, das zunächst noch gar nichts mit spezifisch pädagogischen Fragen zu tun hat. Gewinnt man einen umfassenden Begriff des Lernens, so läßt er sich als ein zunächst von pädagogischer Einflußnahme noch unabhängiger Prozeß der Wahrnehmung, Aneignung, Verarbeitung und Entäußerung gesellschaftlicher

Herausforderungen fassen. Er bezieht sich auf die kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigem und bis dahin fremden „Wissensbeständen“, die in einer Gesellschaft verfügbar werden.

Lernen als (Re)Konstruktion von „Wissen“

Im Gegensatz zu subsumierender Aneignung bei Lernprozessen der Qualifizierung, bei der es um ein assimilierendes Ergänzen von Wissen in einen vorgegebenen (normativen) Rahmen geht, bezieht sich *reflexives Lernen* auf das Erschließen und Explizieren neuer Wissensstrukturen. Dies macht eine genauere Bestimmung erforderlich, was im Zusammenhang einer konstruktivistischen Lerntheorie unter „Wissen“ zu verstehen ist. Im Gegensatz zum Bestätigungslernen, in dem neues Wissen nur in den normativen Rahmen einer vorgegebenen, nicht thematisierbaren Wissensstruktur ergänzend „eingepaßt“ werden kann, wird durch „reflexives Lernen“ auch die Wissensstruktur selbst in Frage gestellt. Als Beispiel: „richtige Aussprache“ nach Oxford-Standard kann in Schottland oder in Australien als soziale Provokation erlebt werden. Durch reflexives Lernen können daher Wissensbestände auch ver-lernt, um-gelernt und auch strukturell Neues gelernt werden, selbst wenn es im Widerspruch zum bislang Gelernten steht. Diese Einsicht ist von großer Bedeutung für höherstufige Lernformen, weil sie einen wissenssoziologischen Zugang zum Problem „kognitiv strukturierender Wirklichkeitsaneignung“ ermöglicht.

Die Wirklichkeit eines kognitiven Systems läßt sich hierbei als Gesamtheit seiner als gesichert erscheinenden Erwartungsstrukturen und der mehr oder weniger blind eingeschliffenen Antizipationsmuster rekonstruieren. Wie bereits ausgeführt bilden sich diese Erwartungsstrukturen in Auseinandersetzung mit einer widerständigen Umwelt heraus. Zum „Wissen“ werden sie aber erst dann, wenn sie nicht mehr blind als selbstverständlich vorausgesetzt und somit normativ fixiert werden, sondern wenn sie sich als prinzipiell veränderbar behandeln lassen. Luhmann bringt diesen wissenssoziologischen Aspekt auf folgende Formel: „Mit Wissen wird eine kognitive Strukturierung von Erwartungen präntendiert - Erwartungen im Modus der Änderungsbereitschaft ...“ (Luhmann 1984,450)

Erkennbar wird somit ein *reflexives Steigerungsverhältnis* zwischen

- * personenbezogenen *Empfindungen* auf der Wahrnehmungsebene,
- * punktuellen *Erlebnissen* auf einer situativen Ebene,

- * sich mittelfristig sedimentierenden *Erfahrungen* auf einer biographischen Ebene,
- * einer lernbiographischen Verfestigung von *Erfahrungswissen*
- * und objektivierten *Wissensbeständen* auf einer sozial-strukturellen Ebene.

Unter dem Aspekt der Änderungsbereitschaft werden strukturierte Erwartungen als „Wissen“ behandelt. Gefestigte Erwartungen im Sinne von Erwartungsstrukturen müssen daher erst einen reflexiven Status erworben haben, bevor sie als eigenes „Wissen“ angeeignet (aber auch an andere vermittelt) werden können. Dies hat andererseits zur Konsequenz, daß Erfahrungen in ihrer Struktur tiefgreifend verändert werden müssen, wenn man sie als „Wissen“ vermitteln oder aneignen möchte. Eine solche *strukturelle Transformation* verändert nicht nur Erfahrungen, sondern beschädigt sie vielfach auch in ihrem Sinngehalt. Hier liegt eine strukturell entscheidende *Grenze institutionalisierten Lernens* in bezug auf ihre Wirksamkeit im sozialen Umfeld, auf die weiter unten noch genauer eingegangen wird. Lernen, das über eine assimilative Einpassung neuer Einzelinformationen in die „Wissenslücken“ einer vorausgesetzten Struktur hinausgeht, erfordert also eine offene Kombination von festzuhaltenden und zu ändernden Erwartungsstrukturen. Dies ist die Kombination, in der *generalisierte kognitive Erwartungen* als „Wissen“ behandelt werden. (vgl. Luhmann 1984,448)

„Wissen ist demnach Bedingung und Regulativ für Lernvorgänge, genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die derzeitig aktuelle Erwartungsstruktur. Sollen Lernmöglichkeiten ausgebaut werden, muß also die Wissenslage entsprechend vorbereitet werden. Sie muß, implizit oder dann auch explizit, gefaßt sein auf ihre eigene Änderbarkeit.“ (ebenda) Lernen im Sinne kognitiv strukturierender Aneignung setzt die Umwandlung von Erleben und Erfahren in Wissensstrukturen voraus und stellt somit selbst einen strukturellen Transformationsprozeß dar. Erwartungsstrukturen, die als „Wissen“ verfügbar sind, beziehen ihre Gültigkeit nicht mehr aus einer normativen Sicherheit, sondern dadurch, daß die Bedingungen angebar sind, unter denen sie zur Änderung gebracht werden können. Lernbereitschaft als Reaktionsmuster auf Irritation führt daher nicht notwendigerweise zu Instabilität oder zu leichter Beeinflußbarkeit, sofern in der jeweiligen Wissensstruktur z.B. als berufliches Fachwissen, wissenschaftliches Wissen oder reflektiertes Erfahrungswissen die Bedingungen enthalten sind, unter denen es sich modifizieren läßt. „Lernbereite Erwartungsstrukturen“ sind um so wahrnehmungsoffener, je präziser sie festlegen, auf welche widerständige Erfahrungen Irritation ausgelöst wird.

Ein wissenssoziologischer Zugang zu Problemen des Lernens als kognitiv strukturierender Umweltaneignung und ihrer Ausdifferenzierung in normative bzw. kognitive Antizipationsschemata bietet die Möglichkeit, lerntheoretische Fragestellungen über die Psychologie hinaus zu erweitern und auf z.T. neue Weise anzugehen. Hierdurch wird es möglich, Prozesse struktureller Anpassung im Zuge von Transformationsprozessen nicht nur als eine mentale Problematik, sondern auch als Lernen in und von Organisationen theoretisch konzipieren zu können. Hierauf sind Theorie und Praxis der Weiterbildung bislang noch unzureichend vorbereitet. Der Begriff „Wissen“ ist in diesem umfassenderen Verständnis nicht alltagssprachlich als ein „inhaltlich“ gegliederter „Wissensstoff“ zu verstehen, sondern in seiner wissenssoziologischen Fassung im Sinne von „Weltwissen“ oder systemspezifischen „Wissen von Welt“. Wissen wird hierdurch zu einer Ausdrucksform gesellschaftlicher Institutionalisierung. Der Begriff umfaßt sowohl „knowledge“ im Sinne einer gesellschaftlich vorstrukturierten Bestands an gesichertem, aber revidierbarem Wissen als auch „know how“ im Sinne eines kulturell vorhandenen Repertoires an Normen, Werten kurz: an Orientierungswissen und Problemlösekompetenz. (zur Unterscheidung vgl. auch Jarvis 1992,156)

Institutionalisiertes Lernen reagiert in diesem Zusammenhang auf die Ungleichverteilung gesellschaftlicher Wissensbestände und die daran anschließenden Differenzlinien, deren Grenzflächen wechselseitig Irritation auslösen und damit zur Konstitution von Lernanlässen genutzt werden können. Eine konstruktivistische Theorie der Erwachsenenbildung läßt an dieser Stelle erkennen, daß Bildungstheorie viel von einer genaueren Ausarbeitung eines wissenssoziologischen Zugangs zum Lernen zu erwarten hat. Hier ließe sich bereits an Arbeiten von Hartmut Dewe anschließen. (vgl. Dewe 1988)

In einem universellen Verständnis von Lernen als *Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen* findet „Lernen“ überall und immer auch dann statt, wenn die Pädagogenzunft die Bühne noch nicht betreten hat. Das, was man gemeinhin mit dem Begriff „Lernen“ belegt, bezeichnet daher keinen eindeutigen, präzise bestimmenden Tatbestand, sondern einen komplexen Kosmos unterschiedlichster Varianten von „kognitiv strukturierender Umweltaneignung“, die neben normativen Reaktionsmustern auf widerständige Realität eine plastische „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) bietet. „Lernen“ bezeichnet eine

kognitive Strategie, mit widerständigen Ereignissen und Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Umwelt umzugehen. Insoweit ist „Lernen“ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (die auch Selbst-Beobachtung sein kann). Pädagogen sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf widerständige Umwelt unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur Institutionalisierung dieser Erwartung bei. Alltagsweltliche Zusammenhänge kommen oft ohne diese Bedeutungszuschreibung aus oder schützen sich sogar vor unerwünschter „Pädagogisierung“. Das verändert die Frage in eine Richtung, in der es nicht so sehr darum geht, ob in Auseinandersetzung mit der Umwelt „gelernt“ wird oder nicht, sondern wo die Zuschreibung lernender Umweltaneignung Anschlußmöglichkeiten für weitere Prozesse bietet oder wo eine pädagogisch belehrende Thematisierung den Zugang zu bislang unerschlossenen Möglichkeitswelten blockiert.

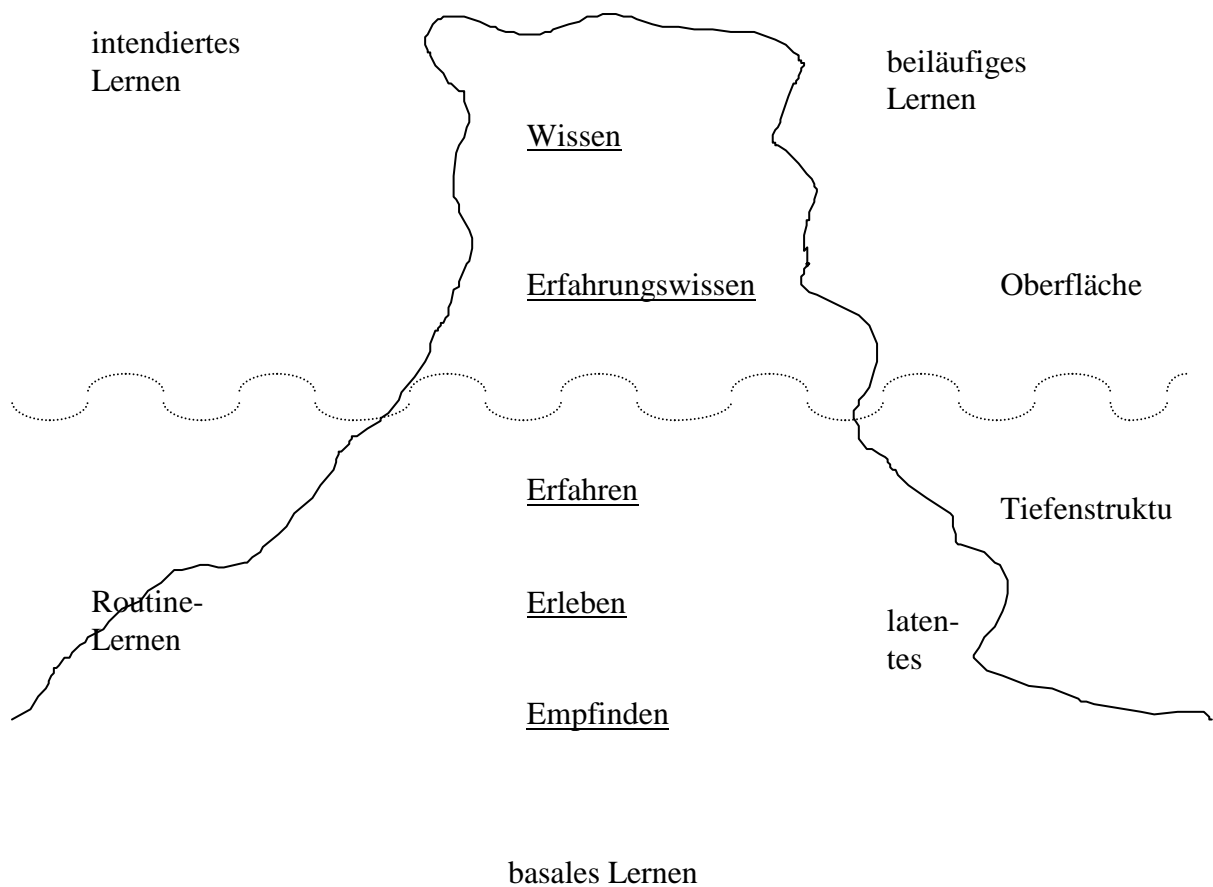


Schaubild 9: Das Eisberg-Modell des Lernens

Wenn man soziale Phänomene in dieser Weise charakterisiert, bietet sich zur Veranschaulichung das sog. „Eisberg-Modell“ an. (vgl. Schaubild 9) An ihm lassen sich typische Schichtungen und spezifische Teilaspekte lernender Umweltaneignung verdeutlichen: Erkennbar wird „Lernen“ in der Regel nur in den Anteilen, die als „Spitze über der Wahrnehmungsoberfläche“ hervorragen; dies wird als bewußtseinsfähiges, thematisierbares Lernen zuschreibbar, vor allem dann wenn es als fremdorganisiertes Lernen zusätzlich noch als Lernzumutung objektivierbar ist. Die methodisch strukturierten Arrangements von Bildungsveranstaltungen mit ihren inszenierten Lernprozessen sind jedoch nur „die Spitze des Eisbergs“. Der „grund-legende“ und das meint auch der umfassendere Teil des Lernens findet unter einer gewissen Schwelle der Aufmerksamkeit statt, wo Umweltaneignung in einem elementaren Sinne verläuft und dabei selten bewußtseinsfähig oder thematisierungsbedürftig ist, hierdurch aber auch kaum einer bewußten Steuerung verfügbar wird. Die ist u.a. eine Erklärung dafür, weshalb z.B. der Mutterspracherwerb, aber auch berufliche Erstsozialisation als ein Sozialisationsschicksal erfahren wird, bei dem sich nur schwer rekonstruieren läßt, *was man wann von wem* erlernt hat.

Das „Eisberg-Modell“ des Lernens kann man aber auch als eine Veranschaulichung dafür nehmen, wieso es zu Problemen führt, wenn sich Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung auf einen reduzierten Lernbegriff stützen will und schließlich den sichtbaren Teil für das Ganze hält. Man stößt früher oder später auf tiefere Anteile lebensbegleitender Lernprozesse und damit unerwartet auf unliebsame Realitäten. Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung ruhen auf einer basalen Schicht von Aneignungsprozessen unterschiedlichster Art auf, die zunächst noch unabhängig von pädagogisch strukturierter Aufgabenstellung zu denken sind.

5.3 Basales Lernen als universeller Modus der Umweltaneignung

Stellt man Lernen in einen systemtheoretischen Erklärungszusammenhang, so läßt es sich als eine spezifische Variante im System-Umwelt-Verhältnis konzipieren. Lernen ist dabei eine spezielle Form der Beziehungsdefinition, sozusagen ein Sonderfall zwischen einem Sinnsystem (hier kognitiv verarbeitendem System) und einer jeweiligen Systemumwelt. Auf

eine Formel gebracht: Lernen ist kognitiv strukturierende Aneignung von neuartigen Anteilen aus der je systemspezifischen Umwelt. Diese Definition enthält auch die Option für „Nichtlernen“ als Reaktionsform auf irritierend Neues: statt kognitiv strukturierender Aneignung besteht auch die Möglichkeit für normative Reaktionsmuster in der Polarität zwischen Konformität und Abweichung. „Nichtlernen“ zeigt sich dann z.B. im Sichern von Ordnung, durch Helfen, Heilen, Indoktrinieren, Missionieren.

Das Verhältnis eines kognitiv verarbeitenden Sinnsystems zu seiner Umwelt stabilisiert sich durch das Herausbilden einer mehr oder weniger gefestigten *Erwartungsstruktur*. Die Konstruktion und Modifikation einer solchen zwar systemrelativen, dennoch aber als „objektive Realität“ erfahrbaren „Außen-Welt“ verläuft über Operationen der Antizipation und des Mustervergleichs. Ihr operational in sich geschlossener Charakter wird am besten durch das *Modell des Wahrnehmungszyklus* nachvollziehbar. (Neisser 1979,56 f.) Ulrich Neisser entwickelte dieses Erklärungsmodell im Rahmen der kognitiven Psychologie. Da es sich auf einem strukturtheoretisch hohen Abstraktionsniveau befindet, bietet es nicht nur Erklärungsmöglichkeiten für den Aufbau psychischer Wirklichkeiten, sondern läßt sich cum grano salis auch auf die Realitätskonstruktionen und ihren Mustern der Umweltaneignung von sozialen Systemen (Gruppen, Organisationen, soziale Milieus) übertragen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß das Phänomen „Lernen“ erst auf der Grundlage einer Wahrnehmungstheorie erklärbar wird.

Für Ulric Neisser sind die für den Aufbau externer Umwelten entscheidenden Strukturierungen sog. „antizipierende Schemata“, die das wahrnehmende System darauf vorbereiten, bestimmte Informationen eher anzunehmen als andere und auf diese Weise die Konstruktion des Außenbildes steuern. Weil nun ein System nur das wahrnehmen kann, wonach es antizipierend zu suchen vermag, bestimmen die jeweils aufgebauten kognitiven Schemata zusammen mit den extern verfügbaren Informationen darüber, was auf der Wahrnehmungsoberfläche eines kognitiven Systems überhaupt als „Außenwelt“ erscheinen kann. Wahrnehmung ist zwar ein autonomer aktiv-konstruierender Prozeß, der vom jeweiligen systemspezifischen Entwicklungsstand der Kognition ausgeht, gleichzeitig ist er aber über *Mustervergleich* auch von den extern verfügbaren Strukturierungen als Vorgabe abhängig. Das Ergebnis jeder Erkundung bringt daher „Informationen“ i.S. von relevanten Differenzen; gleichzeitig verändert jede Erkundung aber auch das vorausgesetzte Schema.

Durch diese Schritte der Realitätsverarbeitung bildet sich ein permanent verlaufender *Wahrnehmungszyklus* heraus. Der Prozeß der Realitätskontrolle erklärt sich daher aus einer Folge von Antizipationsschemata, die sich in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen „Ergebnissen“ der Erkundung an widerständigen Erfahrungen fortlaufend verändern. Neisser veranschaulicht diesen kognitiven Ausregelungsprozeß in Schaubild 10:

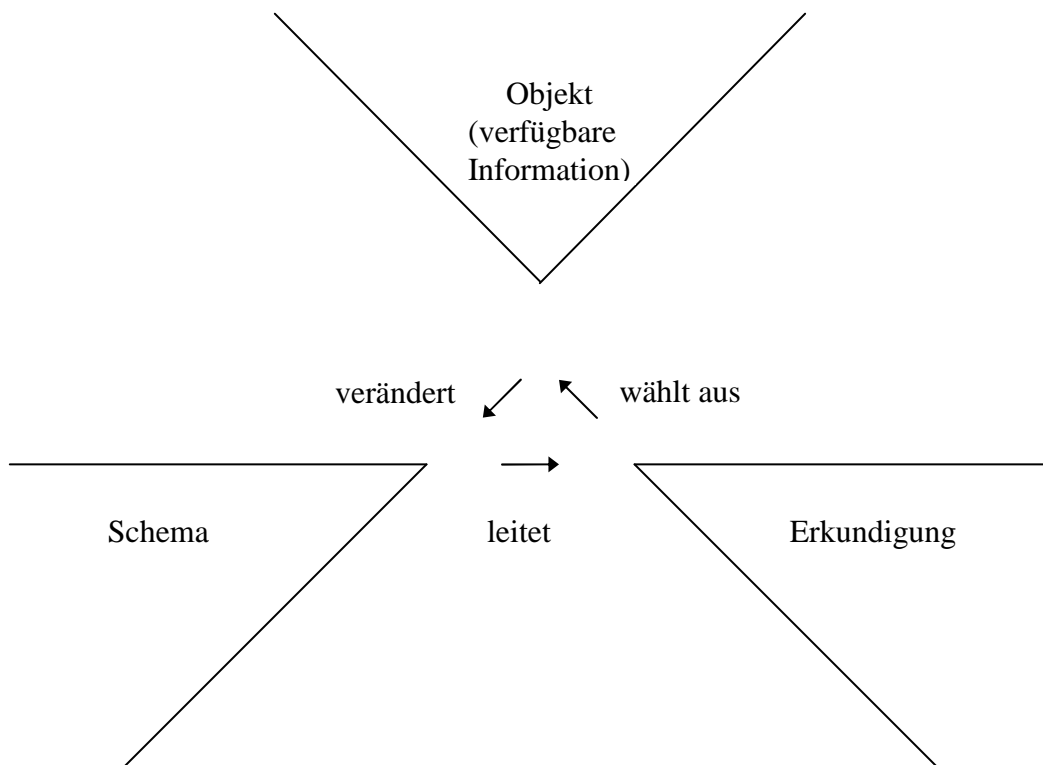


Schaubild 10: Der Wahrnehmungszyklus nach Neisser

Der entscheidende Punkt ist hierbei, daß „Realität“ nicht mehr in den klassischen Dualismus zwischen objektiver Gegebenheit und subjektiver Deutung gestellt wird, sondern als ein Prozeß der Konstruktion von Wirklichkeit beschreibbar wird, an dem unterschiedliche Strukturierungen ihren Anteil haben. Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung läßt sich daher weder hinreichend mit „objektiven“ noch mit „subjektiven“ Erklärungen fassen. So ist es folgerichtig, daß Neisser im Rahmen der kognitiven Psychologie den

Gedanken der Repräsentanz einer realen Welt in der Kognition des Wahrnehmenden zurückweist:

„Wenn der Wahrnehmende ein antizipierendes Schema konstruiert, verwendet er dabei ebenso Informationen aus der Umgebung wie seine eigenen kognitiven Mechanismen. Er wird durch die Informationen, die er aufnimmt, verändert. Die Veränderung ist nicht eine Sache der inneren Kopie, wo vorher nichts war, sondern ist die Veränderung eines Wahrnehmungsschemas; der nächste Wahrnehmungsakt wird anders verlaufen. Dieser Veränderungen wegen, und weil die Welt dem geübten Wahrnehmenden eine unendlich reiche Informationsstruktur anbietet, können keine zwei Wahrnehmungsakte identisch sein.“
(Neisser 1979,52)

Dieser Prozeß der permanenten Ausregelung im Verhältnis zwischen (kognitiv realitätsverarbeitendem) System und seiner (systemspezifisch erreichbaren) Umwelt, soll in unserem Zusammenhang als *basales Lernen* bezeichnet werden. Es ist die konstitutive Voraussetzung und jeweils strukturelle Grundlage für darauf aufbauende höherstufige Lernformen. Basales Lernen in dem dargestellten systemkonstituierenden Verständnis ist gleichzusetzen mit Umweltreagibilität, mit Aktivität und in der Definition der WHO sogar mit Gesundheit. Hier ist eine elementare Ebene im „Eisberg-Modell“ des Lernens angesprochen, in der die häufig geäußerte Meinung zutrifft, daß Lernen „Leben“ gleichzusetzen sei oder anders herum, daß Leben ohne Lernen undenkbar sei. Als Erkenntnisgewinn ist allerdings einschränkend festzuhalten, daß mit diesen Charakterisierungen ein Elementarbestand angesprochen wird, der der Vielfalt höherstufiger Lernformen nicht gerecht wird. Werden diese außer acht gelassen, so droht eine Inflationierung des Lernbegriffs, der zum Beispiel nicht in der Lage ist, Alternativen zu einer lernenden Umweltbeziehung zu beschreiben. Dies führt neben einer Totalisierung von pädagogischen Sichtweisen auch dazu, daß Reaktionsformen wie „Lernwiderstand“ oder eher unauffällige Varianten des „Nicht-Lernens“ nicht wahrnehmbar und damit auch nicht theoriefähig sind. So wichtig daher die wahrnehmungstheoretische Grundlegung von Lernen als eine mögliche „Weise der Welterzeugung“ ist, so reicht dies für das Verständnis von reflexiven Lernstrukturen, die sich als konkrete Lernanlässe mit der Entscheidung zwischen Lernen oder Nichtlernen stellen, nicht aus.

Lernanlässe beziehen sich auf Ereignisse, in denen gefestigte Erwartungsschemata an externen Strukturen scheitern, also wo die äußere Welt den bisher erfolgreichen Antizipationsmustern Widerstand bietet und wo eine sich spontan ausregelnde Adaption nicht möglich ist.

Erfahrbar wird ein Diskrepanzerlebnis, hervorgerufen durch die Erfahrung von Neuartigkeit und unerwartbarer Fremdheit. (vgl. hierzu Schäffter 1997a) Die allgemeine Systemtheorie und Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme benutzen für diese Diskrepanz den Begriff der „Irritation“.

Etwas Neues und Fremdes kann auf zweierlei Weise auf der Wahrnehmungsoberfläche eines kognitiv umweltverarbeitenden Sinnsystems strukturierende Gestalt erhalten:

* *einerseits* als erwartbare, prinzipiell bereits bekannte Neuheit bzw. als konkret bestimmbares Fremdes

* *andererseits* als noch unbestimmte Potentialität für neuartige, substantiell noch bestimmungsbedürftige Erfahrungsmöglichkeit. (vgl. Günther 1980)

Im zweiten Fall, nämlich der unerwartbaren *Fremdartigkeit* wird der Kontakt mit radikal neuen Einsichten, mit zutiefst befremdlichen Deutungsmustern und mit bislang unzugänglichen Wissensstrukturen als Option erkennbar. Hier findet Erwachsenenbildung als „Produktion von Nichtwissen“ statt, im Sinne einer Bereitstellung von Rahmen, die es erst zu erschließen und zu füllen gilt. Lernende Aneignung bezieht sich hier noch nicht auf einen unmittelbaren, rezeptiven Erkennungsvorgang, denn sonst wäre das Fremde nicht fremdartig und das neue Wissen bereits im Grundsatz vertraut. (vgl. Waldenfels 1989) Der Kontakt mit ontogenetisch oder historisch prinzipiell Neuem ist eben nicht im bisher gesicherten Erkenntnishorizont möglich, sondern verlangt den Aufbau zusätzlicher Grenzflächen zwischen System und Umwelt. Es geht somit um eine Lernform, die auf diskontinuierliche Entwicklungen zu antworten vermag. Hier werden Probleme von *Lernen in Prozessen der strukturellen Transformation* relevant. Notwendig wird das aktive Erschließen bislang unzugänglicher, den bisherigen Erfahrungen zuwiderlaufender Sinnzusammenhänge. Bei einem solchen Kontakt mit „konkreter Fremdheit“ (Krusche 1983; Schäffter 1991) werden neue Wissens- und Bedeutungsstrukturen auf der Wahrnehmungsoberfläche des kognitiven Systems vor allem als Störung des Gewohnten, als Nichtverstehen erfahrbar. Der Kontakt mit historisch Neuem wirkt daher als „Skandalon“, als Stein des Anstoßes, als etwas, das dem

Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst. Kurz gesagt: das Aufscheinen von Neuartigem auf der Rezeptionsseite eines kognitiv gefestigten Sinnsystems wird als „Irritation“ erfahren.

Luhmann verweist in diesem Zusammenhang auf „alteuropäische“ Traditionen, in denen diese radikale Form von Erwartungsenttäuschung mit dem Begriff der „*admiratio*“ belegt wurde.

„In diesem Begriff findet man Verwunderung und Bewunderung zusammengefaßt. Der Anlaß ist das Auftreten von etwas ‘Neuem’ als Abweichung von erwarteter Kontinuität und Wiederholung. *Admiratio* ist somit als Ausnahme gedacht. Und sie wird als undifferenzierter Zustand (*Passio*) beschrieben, als unentschiedener Bezug auf wahr/unwahr, als noch nicht binär codiert.“ (Luhmann 1997a,789f.)

Erwartungsenttäuschung und die in einer „Widerfahrnis“ (Bollnow) zugänglich gewordene widerständige Realität gilt als ein Ausgangspunkt für Lernen, der den Charakter von „*Passio*“ trägt. (vgl. Schäffter 1997a) Hier läßt sich ansatzweise an eine Theorietradition anschließen, wie sie in der geisteswissenschaftlichen Phänomenologie bei Gadamer (*Wahrheit und Methode* 1986) und ihn weiterführend von Bollnow ausgearbeitet wurde. (vgl. dazu auch Gieseke/Siebers 1994)

Gadamer hebt hervor, „daß wir in einem doppelten Sinne von Erfahrung sprechen, einmal von Erfahrungen, die sich unserer Erwartung einordnen und sie bestätigen, sodann aber von der Erfahrung, die man ‘macht’. Diese, die eigentliche Erfahrung, ist immer eine negative. Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, daß wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben und nun besser wissen, wie es damit steht. Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifendes Wissen, das erworben wird. Es kann also nicht ein beliebig aufgelesener Gegenstand sein, an dem man eine Erfahrung macht, sondern er muß so sein, daß man an ihm ein besseres Wissen nicht nur über ihn, sondern über das, was man vorher zu wissen meinte, also über ein Allgemeines gewinnt. Die Negation, kraft deren sie das leistet, ist eine bestimmte Negation. Wir nennen diese Art der Erfahrung dialektisch.“ (Gadamer 1986,359)

„Erfahrung in diesem Sinne setzt ...notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben. ... Nur durch negative Instanzen gelangt man, wie schon Bacon gewußt hat, zu neuer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen

verdient, durchkreuzt eine Erwartung. So enthält das geschichtliche Sein des Menschen als ein Wesensmoment eine grundsätzliche Negation, die in dem wesenhaften Bezug von Erfahrung und Einsicht zutage tritt.“ (Gadamer 1986,362)

Bollnow deutet den von Gadamer zunächst nur im dialektischen Sinn benutzten Begriff der Negation sehr betont als eine negativ besetzte Erfahrungsqualität. Für ihn verbindet sich die Erfahrung von Neuem über Erwartungsenttäuschung mit Schmerzhaftigkeit; Lernen erhält hierdurch die Nähe zum Leiden an der Widerständigkeit. Hierdurch werden jedoch andere Erfahrungsqualitäten von Irritation, nämlich die der produktiven Unruhe, des Ausbruchs aus Einengungen, der Faszination und der Neugier weitgehend ausgeblendet. „Erst wo die Erwartungen enttäuscht werden, wo unerwartete Hindernisse in den Weg treten, da ‘macht’ der Mensch seine Erfahrungen. Der Mensch erwirbt zwar mancherlei Kenntnisse, aber er macht Erfahrungen, und es lohnt sich, dem Charakter dieses ‘Machens’ ein wenig nachzugehen; denn es ist kein eigentliches Tun, vielmehr ein Machen-müssen, ein Erleiden, ein Ausgeliefertsein an die Widerwärtigkeiten des Lebens.“ (Bollnow 1981,131) Mit diesen Sätzen ließe sich recht zutreffend das alltagsgebundene Lernen in kaum verstehbaren Prozessen gesellschaftlicher Transformation beschreiben. Kognitiv strukturierende Umweltaneignung meint hier vor allem (schlechte) „Erfahrungen machen müssen“. Ob dies immer auch zum Lernanlaß wird, gilt es im weiteren zu diskutieren.

5.4 Irritationsfähigkeit als Voraussetzung für Lernanlässe

Wie gezeigt wurde, hebt Bollnow in Rückgriff auf die klassische Philosophie die „Schmerzhaftigkeit“ hervor, die ein Realitätskontakt in seiner Widerständigkeit hervorruft. Die auf Aischylos zurückgehende Formel des „Durch Leiden Lernen“ (panthei-mathos) kann daher als Leitmotiv der auch die Pädagogik dominierenden Defizithypothese des Lernens gelten. Glückliche Lebensbedingungen scheinen dabei nicht unbedingt lernförderlich zu sein! Hier kommt eine eigentümlich strukturkonservative Konnotation von Widerständigkeit zum Tragen, wonach Erwartungsenttäuschung als strafend, bedrohend oder auf welche Art immer belastend erlebt werden muß. (vgl. Schäffter 1997a) Diese Konsequenz unterschlägt vorschnell, daß eine widerständige Welt auch als festes, stabilitätsverleihendes Gegenüber erfahrbar sein kann, wie dies jede empirische Versuchsanordnung voraussetzt. Widerständigkeit von Realität ruft andererseits auch Grenzflächen hervor, die neben schmerzhafter Gegen-Ständigkeit auch erotische Reibungsflächen oder resonante

Echowirkungen ermöglichen. (vgl. Schäffter 1989) Immerhin bietet die Flucht aus dem drögen Autismus einer sich ständig bestätigenden Normalwelt auch die Chance, auf faszinierende Überraschungen zu stoßen. Irritation liegt daher noch vor der einen oder anderen Erfahrungsqualität, sie ist offen für leidige und für freudige Überraschungen.

Erklärt man Irritation zur Voraussetzung von Lernanlässen, so ist es notwendig, zunächst beim Phänomen der Widerstandserfahrung - im Sinne einer noch deutungsoffenen Erfahrungsqualität - zu verharren. Bei genauerer Betrachtung wird erkennbar, daß es zunächst noch gar nicht um die Frage geht, auf welche Weise sie zum Lernanlaß werden kann, sondern daß Irritation überhaupt entstehen kann und zugelassen wird. Für alltägliche, pädagogisch noch unbeeinflusste Prozesse des „Erfahrungslernens“ (vgl. Gieseke/Siebers 1994) ist die Bedeutung von *Irritationsfähigkeit* kaum zu unterschätzen. Ohne die Bereitschaft und die Kraft, Diskrepanzerlebnisse als irritierende Erfahrung zunächst einmal stehen zu lassen und ohne sogleich mit Regelungsbedürfnissen des Helfens, Heilens und Ordnungssicherns aktivistisch oder panisch darauf reagieren zu müssen, ist kein Lernen aus Erfahrung möglich. (zur Erfahrung als Lernhindernis vgl. Gieseke 1995)

Dies gilt ganz besonders für kritische Lebensereignisse in strukturellen Transformationsprozessen, in denen bisher bewährte Erklärungsmuster und das gesicherte Alltagswissen unwirksam werden oder sich in ihrer Wirkung umkehren. Es ist daher gerade diese *Wirksamkeitsgrenze alltagsgebundenen Erfahrungslernens*, aus der institutionalisiertes Lernen eine wichtige Begründung bezieht.

Nicht in der flächendeckenden Vermittlung einer Fülle von Wissensbeständen und Erfahrungen aller Art besteht daher die besondere Stärke des institutionalisierten Lernens, sondern in der Impulswirkung für Neues und Unvertrautes. So gehört es schon seit jeher zu den „formalen Lernzielen“ der Erwachsenenbildung, daß sie über ihre Lehrangebote die Wahrnehmungsfähigkeit für das bisher Undenkbare und „Unerhörte“ zu verbessern, kurz: die Irritationsfähigkeit der Lernenden zu intensivieren hätte. In den Worten eines der Väter der deutschen Erwachsenenpädagogik, Eduard Weitsch, hat man in der Bildungsarbeit nicht nur solche Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten „zu vermitteln“, von deren Vorhandensein die Lernenden bereits wissen, sondern es geht darüber hinaus auch um die prinzipielle Wahrnehmungsfähigkeit für Neues. Institutionalisiertes Lernen hat die Funktion, „daß die

Nehmenden in der Volksbildungsarbeit aufnahmefähig gemacht werden.“ (Zit. nach Tietgens 1983a, S.32)

Um es abermals am Bild des Eisberg-Modells zu verdeutlichen: bei *Irritationsfähigkeit* als struktureller Lernvoraussetzung geht es noch um eine Ebene weit unter der Oberfläche bewußter Wahlmöglichkeiten, also um einen Wahrnehmungsbereich, der in der Regel unreflektiert bleibt und hieraus seine Orientierungssicherheit gewinnt.

Die pädagogischen Konsequenzen dieser meist unthematisierbaren Ebene der Wahrnehmungsstrukturierung werden seit einiger Zeit unter dem Begriff Deutungsmuster diskutiert, sie gelten zunächst unabhängig von pädagogischer Intentionalität für jeden Lernprozeß, der auf Horizonterweiterung angelegt ist. (vgl. Arnold 1985) Deutungsmuster entscheiden über Irritationsfähigkeit: sind sie enttäuschungsfest, so wird jede zuwiderlaufende Erfahrung ausgeblendet. Bollnow stellt in diesem Zusammenhang der Redensart „Durch Schaden wird man klug“ die provokative Formulierung gegenüber „Durch Erfahrung wird man dumm.“ Damit meint er, daß aufgrund einer verfestigten Erfahrungsstruktur, die keine Irritation mehr zuläßt, der Mensch gerade durch seine sich selbst bestätigenden Erfahrungen abgestumpft wird. Er „wagt überhaupt nicht mehr, über neue Möglichkeiten nachzudenken; er weiß ja aus langer Erfahrung, daß es sich doch nicht lohnt. Die Erfahrung verengt also den Umkreis des schöpferischen Lebens. Der Mensch wird unter ihrem Einfluß wirklich dumm.“ (Bollnow 1981,133) Aus heutiger, systemtheoretischer Sicht läßt sich hinzufügen, daß diese Auffassung auch in der Literatur zur Organisationsentwicklung in bezug auf „Organisationslernen“ vertreten wird. Hier faßt man die Gefahr selbstgewisser Deutungsmuster in der Formel zusammen: „*Nichts ist riskanter, als Gewöhnung an dauerhaften Erfolg*“. Bestätigungslernen im Rahmen einer Transformationsgesellschaft ist die strukturelle Bedingung für voraussehbaren Niedergang. Grundsätzlich betrachtet geht es in diesen Fällen nicht um Wirksamkeitsgrenzen des Lernens bei der Vermittlung und Aneignung von Neuartigem. Das Problem liegt tiefer. Es beruht auf einem grundsätzlichen Mangel an Wahrnehmungsfähigkeit, der sich als Unfähigkeit auswirkt, durch Neuartiges irritiert zu werden und folglich alle denkbaren Lernoptionen von vornherein ausschließt.

(1) *Enttäuschungsfeste oder enttäuschungsbereite Perzeptionsmuster?*

In der hier angestrebten Übertragung kognitionstheoretischer Überlegungen auf alle sinnkonstituierenden Systeme (vgl. Varela 1990) - also über das menschliche Individuum hinaus auch auf soziale Gruppen, Wirtschaftsunternehmen oder subkulturelle Milieus - läßt sich die Bedeutung von Irritationsfähigkeit für „*Lernen in Transformationsprozessen*“ auf folgende Formel bringen:

Nicht solche kognitiven Systeme sind wahrnehmungsfähig für Veränderungen, deren Erwartungen überwiegend erfüllt werden, sondern die Systeme, deren Erwartungsstrukturen *enttäuschungsfähig* sind.

Dies setzt voraus, daß die Wahrnehmungsoberfläche nicht zu holzschnittartig strukturiert, sondern mit einer starken Auflösefähigkeit für Differenz ausgestattet ist. Umgekehrt heißt dies, daß *diffuse Erwartungsstrukturen* in nur geringem Maße „*enttäuschungsfähig*“ sind, weil sie durch eine Konzentration der Wahrnehmung auf das Normale oder auf das Wesentliche die Differenzlinien eibnen. Daß es zu solchen „Normalisierungsstrategien“ kommt, läßt sich neben einer Gewöhnung an Erfolg (Arroganz der Macht) auch als Ausdruck von Identitätsschwäche und von Angst vor Abweichungen deuten. Dies kann hier nicht weiterverfolgt werden (vgl. Schäffter 1997a). Worin ihr Ursprung auch liegt, beim Lernen von Erwachsenen führen *diffuse Erwartungsstrukturen* zu Bagatellsierungs- und Banalisierungstrategien im Umgang mit neuen Erfahrungsmöglichkeiten. Im Zuge von Transformationsprozessen können hierdurch selbst hochdramatische Ereignisse nicht mehr wahrgenommen werden, sie vermögen keine Irritation auszulösen, so daß sich jede Frage erübrigt, wie sich Strukturwandel als Lernanlaß aufgreifen und fördern läßt.

Irritationsfähigkeit kann daher als eine entscheidende Voraussetzung für Lernen im Sinne kognitiv strukturierender Umweltaneignung gelten. Sie ist die Grundlage für strukturelle Intelligenz. Dies gilt für Menschen bei der Verarbeitung kritischer Lebensereignisse, wenn sie sich zur Veränderung ihrer bisherigen „Sicht der Dinge“ gezwungen sehen. Irritationsfähigkeit hat darüber hinaus hohen Erklärungswert für mögliche Formen des Umgangs mit gesellschaftlicher Transformation.

Institutionalisiertes Lernen in Transformationsprozessen steht daher in engem Zusammenhang mit der Frage, welcher Strukturwandel überhaupt auf der „Wahrnehmungsoberfläche“ als Irritation erscheinen kann. Erst dann kann es darum gehen, ob er als Irritation aushaltbar ist, damit diese produktiv aufgegriffen und als Anlaß für daran anschließende Reaktionsweisen genutzt werden kann. Wie diese Reaktion allerdings aussieht, muß dann noch genauer betrachtet werden.

(2) *Normative und kognitive Erwartungsstrukturen*

Ist ein System irritationsfähig und damit in der Lage, Diskrepanzerfahrungen zu „machen“ und zu bearbeiten, so ist von hohem Interesse, auf welche Weise eine solche Bearbeitung geschehen kann. Nach Luhmann hängt der Umgang mit Irritation von der zugrundeliegenden Erwartungsstruktur ab. Es lassen sich unterschiedliche Erwartungsstile daran unterscheiden, wie sie auf einen möglichen Enttäuschungsfall vorbereitet sind. Im Stil der Erwartung wird daher miterwartbar gemacht, wie man sich im Enttäuschungsfall verhalten kann. (Luhmann 1984,436) Dabei stellt sich die grundsätzliche Entscheidung, ob im Enttäuschungsfall die bisherige Erwartung aufgegeben bzw. revidiert werden soll oder ob die Erwartung gerade angesichts negativer Erfahrungen kontra-faktisch aufrechtzuerhalten sei: Anpassung oder Widerstand? - das ist letztlich die Frage angesichts irritierender Erfahrungen. Luhmann bezeichnet die gegensätzlichen Reaktionsweisen auf Irritation als *Differenz zwischen einem normativen und einem kognitiven Erwartungsstil*. (ebenda)

- „Lernunwillige Erwartungen werden als *Normen* stilisiert, sie werden auch im Enttäuschungsfall kontrafaktisch festgehalten.“ (Luhmann 1984,437)

- Lernbereite Erwartungen werden als *Kognitionen* stilisiert. Man ist bereit, sie zu ändern, wenn die Realität andere, unerwartete Seiten zeigt.“ (ebenda)

Luhmann betont, daß normatives und kognitives Erwarten eng beieinander liegen und sich oft auch überlagern können.

* Aus der Frage „Lernen oder Nichtlernen?“ ergeben sich empirisch folgenreiche Entscheidungsprobleme:

Bestehe ich kontrafaktisch auf der normativen Erwartung, daß auf Arbeitslosigkeit mit arbeitsmarktbezogener Weiterbildung zu reagieren ist, oder erweise ich mich angesichts der Strukturentwicklungen als lernfähig und ersetze die bisherigen, nachweislich enttäuschte Erwartungen durch realitätsnähere?

Anders formuliert: Wann ist es sinnvoll, auf Strukturwandel mit einem „lernbereiten Erwartungsstil“ zu antworten?

Eine lernende Reaktion auf Irritationserfahrungen ist nicht per se erstrebenswert; auch Lernen erweist sich als höchst ambivalent. So kann es nicht erstaunen, daß Lernen im Alltag keineswegs als Königsweg der Problemlösung gilt, sondern nur unter sehr spezifischen Bedingungen gewählt wird.

Grundsätzlich wird an dieser Stelle erkennbar, daß man zwischen *zwei Modi der Umweltaneignung* zu unterscheiden hat oder anders ausgedrückt, daß nicht jede Form der

Umweltaneignung mit „Lernen“ gleichgesetzt werden darf. Normative Aneignungsmodi sind erfolgreiche Reaktionsmuster auf irritierende Widerständigkeit der Welt, die Lernen nicht unbedingt benötigen, sondern vielfach sogar ausschließen.

(3) Normative Rahmenbedingungen institutionalisierten Lernens

Die beschriebene Differenz zwischen normativem und kognitivem Erwartungsstil stellt die Grundlage für das Aufgreifen einer Irritation als „Lernanlaß“ dar und gilt daher für alle Varianten für Umweltaneignung: „Lernen oder Nichtlernen?“ ist dann die Frage. Eine paradoxe Steigerung kommt durch die *Institutionalisierung von Lernen als standardisiertes Reaktionsmuster* ins Spiel: Für das pädagogische Funktionssystem stellt sich nicht mehr die Entscheidung für oder gegen Lernen, sondern als funktional eingeschliffene Standardreaktion auf Irritation wird normativ „Lernen“ eingefordert und dies oft genug kontrafaktisch angesichts ihrer offenkundigen Unwirksamkeit. Sogar Widerstand gegen Lernen wird vielfach als Indikator für latenten Lernbedarf normativ umgedeutet und mit dem Etikett „bildungsferne Zielgruppen“ in die institutionelle Sicht vereinnahmt. Auch dadurch, daß weiterhin auf Situationen wie Massenarbeitslosigkeit kontra-faktisch mit Konzepten arbeitsmarktbezogener Qualifizierung geantwortet wird, zeigt das Weiterbildungssystem, daß es einem normativen Erwartungsstil verpflichtet ist und strukturelles Lernen nur unter besonderen Bedingungen zuläßt. So organisiert man unberührt von offenkundigen Mißerfolgen im Verständnisrahmen linearer Transformation qualifikationsorientiertes Lernen (vgl. Kap. 1), gerade weil Weiterbildung als System strukturell *nicht* lernfähig ist. An dieser Stelle wird erkennbar, daß ein systemischer Zugang den Blick für *Kontextbedingungen des Lernens* dahingehend schärft, daß lernbereite Erwartungsstrukturen immer auch Bestandteil von übergeordneten normativen Rahmenbedingungen sein können. In diesem Verschachtelungsverhältnis wird es wichtig, bei Aussagen über Grenzen institutionalisierten Lernens die Systemreferenz zu beachten: Die Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens liegen dann nämlich nicht auf der Ebene mikro-didaktischer Einzelentscheidungen, sondern auf der Ebene der Irritationsfähigkeit einer

spezifischen Institutionalisierung³⁷. Lernen in der Transformationsgesellschaft benötigt somit auch eine resonante und „lernfähige Lernorganisation“. Dies wird später unter dem Begriff der „reflexiven Institutionalisierung“ gefaßt.

5.5 Normative Reaktionsmuster auf Irritation

Der normative Erwartungsstil verlangt das Aufrechterhalten der bisherigen Erwartungsstruktur gerade in Konfrontation mit einer widerständigen Erfahrung. In dieser Entgegensetzung wird Erwartungsenttäuschung vor dem Hintergrund *des Gegensatzes zwischen konformem und abweichendem Verhalten* gefaßt. Irritation wird auf Seiten der „Lehrenden“ als Anlaß zur Veränderung der äußeren *Realität* gedeutet: sie wird zum ständigen Motiv, die Diskrepanz durch *Korrekturmaßnahmen* in ihrer Umwelt aufzulösen. Wird Irritation in einem normativen Erwartungsstil gedeutet, so läßt sie sich zum Anlaß für folgende korrigierende Umgangsweisen nehmen:

- Vermeidung von Autonomieverlust: Anlaß zum Helfen
- Beseitigung von Funktionsstörungen: Anlaß zum Therapieren und Heilen
- Abwehren von Kontrollverlust: Anlaß zur Sicherung von Ordnung
- Gefahr von Machtverlust: Anlaß zur machtvollen Herrschaftsausübung
- Vermeidung von Fehlern: Anlaß zur Qualifizierung

Hier bilden sich unterschiedliche Codes heraus, die der gesellschaftlichen „Reproduktionsfunktion“ folgen und aus denen sich pädagogische Subsysteme mit jeweils spezifischer Programmierung ausdifferenzieren: sie bauen kurative, für-sorgende, seel-sorgende, sichernde oder qualifizierende Relevanzstrukturen³⁸ auf. Dem jeweiligen Reaktionsmuster auf Irritation folgend, institutionalisieren sich differente pädagogische Handlungskontexte in Verbindung mit dem ihm komplementär entsprechenden „Publikum“.

³⁷ Lernen in Transformationsprozessen ist daher nur unzureichend als psychologisches Phänomen zu fassen, bei dem soziale Kontexte nur als äußerliche Feldrandbedingungen in den Blick geraten und damit die Interferenzen zwischen nicht als wechselseitige Spiegelungsverhältnisse konzipierbar werden.

³⁸ An dieser Stelle wird erkennbar, daß die in Kap.3.2 referierten Vorschläge zu einem übergreifenden „pädagogischen Code“ überwiegend auf der Ebene der Programmierung von pädagogischen Subsystemen anzusiedeln sind. Besonders gilt dies für die Vorschläge von Lenzen und Zinnecker.

Im Folgenden werden die wichtigsten normative Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen charakterisiert:

- Helfen

Deutung der Irritation als Unselbständigkeit und Autonomieverlust. Befremdliches Verhalten wird als Ausdruck von Hilflosigkeit und einer Unfähigkeit zur eigenständigen Aufgabenbewältigung aufgefaßt. Die Verweigerung, sich an neue Sinnstrukturen und Ordnung anzupassen, wird nicht als Fähigkeit zur konfrontativen Selbstbehauptung wahrgenommen, sondern als impliziter Hilferuf interpretiert.

Beispiel:

Integrationsmaßnahmen (Wiedereingliederungskurse) für „randständige Gruppen“ und desintegrierte Problemgruppen. Erwachsenenbildung als „Bildungshilfe“ (Siebert 1983) für bildungsferne oder bildungsungewohnte Adressatenbereiche.

- Heilen:

Deutung von Irritation als Funktionsstörung. Die Erwartungsenttäuschung im Diskrepanzerlebnis wird in das diagnostische Schema „gesund“ versus „krank“ oder in den Gegensatz „funktionsfähig“ versus „funktionsgestört“ gestellt und mit therapeutischer Intervention beantwortet.

Beispiel:

Rückzug und Kontaktverweigerung von Zielgruppen wie Dauerarbeitslose oder Vorruhestandler wird als Isolation und als Störung ihres Kommunikationsverhaltens gedeutet und mit sozial-therapeutischen Maßnahmen wie Motivierungskursen, pädagogischer Animation oder beschäftigungstherapeutischen Konzepten beantwortet. (Maßnahmen zum Kompetenzerhalt)

- Sicherheit bietende Kontrolle

Deutung der Irritation und der Diskrepanz zur vorausgesetzten Erwartungsstruktur als Schwächung oder Auflösung der gewohnten Ordnung und damit als Ausdruck von Kontrollverlust. Abweichung von gewohnten Verhaltensmustern wird durch Verstärkung sozialer Kontrolle beantwortet.

Beispiel:

Das Ziel, über einen kontrollierenden Rahmen Lebenssicherheit zu bieten, erfüllt die über AFG Mittel finanzierte Maßnahmekultur in der arbeitsmarktbezogenen beruflichen Weiterbildung in hohem Maße. Aber auch Angebotsformen wie Maßnahmen zum Übergang in den Ruhestand folgen einem unterstellten Bedarf an Reglementierung. Oft genug verfolgt man hier die Strategie, erwerbsförmig strukturierte Sozialbeziehungen über den Beruf hinaus simulativ fortzusetzen und dies einschließlich der Sicherung des Lebensunterhalts und der Altersvorsorge.

- *Missionieren*

Deutung der Irritation als Abfall von universellen Werten oder als Rückfall hinter einen erreichten Stand der kulturellen oder zivilisatorischen Entwicklung. Das Diskrepanzerlebnis bezieht sich in dieser Deutung auf *Fehlorientierungen*. Sie werden beantwortet mit der Verkündung des „richtigen Weges“ und mit Appellen an Werte von universeller Bedeutung. Korrektur erwartet man hier aus der Einsicht in offenbarungsfähige Wahrheit.

Beispiel:

Anleitung zu einem „richtigen“ Verständnis demokratischen Verhaltens, von Menschenrechten, eines toleranten Lebens in sozialer Verantwortung oder in Glaubensfragen. Bildungsarbeit mit Erziehungsauftrag, wie die Forderung, als Maßnahme gegen rechtsextreme Tendenzen in der Bundeswehr, den „Staatsbürgerunterricht“ zu verstärken.

- *Richtendes Urteilen*

Deutung der Irritation als Konflikt zwischen Recht und Unrecht in einem juristischen Sinne. Sie wird mit Angeboten einer Entscheidungshilfe oder in Formen schiedsrichterlicher Vermittlung beantwortet. Dabei folgt sie dem Schema pro und contra. (Mediationsverfahren).

Beispiel:

„Dürfen moslemische Frauen in säkularisierten öffentlichen Bildungseinrichtungen ein Kopftuch mit religiöser Bedeutung tragen? Wer hat recht? Wer hat unrecht? Wer hat darüber zu entscheiden?“

- *Erziehen / Qualifizieren*

Deutung der Irritation als Auftreten von Fehlern, die auf Unwissenheit oder fehlende Qualifizierung zurückzuführen sind. Das Deutungsschema folgt dem Gegensatz zwischen richtig und falsch und bezieht sich auf gesellschaftliche gesicherte Wissensbestände, die zur Aufgabenbewältigung herangezogen werden können. (Fachliche oder wissenschaftliche Wissensstrukturen)

Beispiel: Verbesserung der Krankenpflege durch fachliche Fortbildung.

Anpassungsqualifizierung an den jeweiligen technologischen Standard.

In Tabelle 4 werden die Reaktionsmuster³⁹ auf Irritationserfahrungen zusammengefaßt.

³⁹ Auf die darin enthaltene letzte Zeile (Bilden) wird erst im nächsten Abschnitt eingegangen

Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen

	Diskrepanzerlebnis	Gegensatzpaar	soziale Rollen	Operation
Helfen	Hilflosigkeit Autonomieverlust Überforderung	abhängig - selbständig	Helfer - Klient	Unterstützung + Für-Sorge
Heilen	Funktionsstörung	gesund - krank	Therapeut - Patient	Regeneration Wieder-Herstellung
Sicherheit bieten	Kontrollverlust	Ordnung - Unordnung	Patron - Untergebener	Kontrollieren
Missionieren	Fehlorientierung Orientierungsverlust	einsichtig - uneinsichtig	Vorbild - Adept	Überzeugen Erwecken
Urteilen	Konflikt	Recht - Unrecht	(Schieds-)Richter - Parteien	Entscheidungsprozeß pro/contra
Qualifizieren	Inkompetenz	richtig - falsch	Lehrer - Schüler	unterweisende Vermittlung
Bilden	Unsicherheit Erstaunen Verblüffung	Wissen - Nichtwissen	Fascilitator	kognitive Strukturie- rung unterstützende Begleitung

Tabelle 4: Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen

Aus der normativen Perspektive von Lehrenden erscheint Irritation als Qualifizierungsbedarf: nicht die eigene (institutionelle) Erwartung wird überprüft, ob bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Lebensführung und für die Aufgabenbewältigung „tatsächlich“ erforderlich sind, sondern ihr Fehlen wird zum Anlaß einer immer umfangreicheren Unterrichtung genommen. Irritation aufgrund festgestellter „Wissenslücken“ und „Fehler“ beruht auf einem *normativen Erwartungsstil*, der Diskrepanzen zwischen pädagogischer Erwartung und empirischer Wirklichkeit nicht zur Revision dieser Erwartungen, sondern sie geradezu als Verstärkung dieser Anforderungen nutzt.

Lernen erscheint in einem normativen Erwartungskontext daher als Anpassungsverhalten innerhalb des Gegensatzes zwischen Konformität und Abweichung. Jürgen Diederich ordnet dieser pädagogischen Strukturierung die Bedeutung von „Sozialisation“ zu. (Diederich 1988,201)

Qualifizieren erfüllt daher im Rahmen einer normativen Erwartungsstruktur eine vergleichbare Funktion wie Helfen, Heilen, Missionieren oder „Sicherheit bieten“ und kann mit ihnen in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Lehren kann eine wichtige flankierende Unterstützung für sozialpädagogische Hilfen, für die Sicherung von Lebenslagen oder für sozial-therapeutische Maßnahmen erfüllen; andererseits lassen sich auch Helfende, heilende oder ordnungssichernde Anteile unter der funktionalen Dominanz des Lehrens verknüpfen. In allen diesen Varianten geht es aber grundsätzlich um Reaktionsformen im Sinnkontext eines normativen Paradigmas.

Lernanlässe werden dabei innerhalb eines Rahmen normativ vorausgesetzten Schemas aufgefunden, nicht aber der normative Rahmen selbst zum Lernanlaß gemacht.

5.6 Normative Profile von Aneignungskontexten

Die Beispiele für unterschiedliche normative Kontextierungen von qualifizierendem Lernen folgen der Unterscheidung, welche der normativen Reaktionsmuster auf Irritationserlebnisse jeweils funktionales Primat erhalten und hierdurch die übergeordneten Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln setzen. Hierdurch werden spezifische Profile pädagogischer

Arbeitsfelder erkennbar, an denen sich auch die Beurteilung von Erfolg und Mißerfolg bzw. der jeweiligen kontextspezifischen Kompetenzen und sozialen Rollen bei den pädagogisch Tätigen und bei den Teilnehmern festmachen läßt. Eine Schwäche gegenwärtiger Bildungsarbeit besteht nun darin, daß sich mit der Entgrenzung von Bildung und Lernen noch nicht deutlich genug herausgeschält hat, welcher der Kontexte jeweils angemessen ist bzw. welche Rahmenbedingungen kontra-induziert sind. Da es kein Ausdruck von pädagogischer Kompetenz ist, alle möglichen Ziele gleichzeitig zu verfolgen und dies als eine wichtige Ursache für Wirksamkeitsgrenzen angesehen werden muß, wird die Präzisierung von Kontextwissen im pädagogischen Handeln dringend erforderlich. Hierzu bieten die folgenden Profile eine erste grobe Orientierung. Dabei folgen wir der Reihenfolge der Tabelle.

- Helfen im Kontext von Qualifizieren:

Lebensbegleitende Lernprozesse, aber auch Einführungen in komplexe und voraussetzungsvolle Wissensbestände benötigen vielfach nicht nur „Lernhilfen“ in fachdidaktischer, sondern auch in psycho-sozialer Hinsicht. Es werden pädagogische Settings entwickelt, in denen alle die Überforderungsängste sowie die Fülle zeitlicher, ökonomischer und sozialer Belastungen bearbeitet werden, die sich aus den langfristigen Lernprozessen ergeben. Diese Belastungen werden durch flankierende sozial-pädagogische Hilfen bearbeitbar. Ausgangspunkt dieser Hilfen ist jedoch nicht eine fehlende Autonomie der Lernenden, die erst wieder errungen werden soll, sondern ein anspruchsvolles Entwicklungsziel, das aufgrund der Unterstützung erreichbar werden soll. Helfen erfüllt daher im Kontext (z.B. einer Umschulungsmaßnahme oder bei Kursen im zweiten Bildungsweg) eine subsidäre Funktion zur Stützung von Lernprozessen. Die Helferbeziehung in Lernkontexten darf daher mögliche Lernanlässe, die aus der Konfrontation mit fachlichen Verständnisproblemen oder Leistungsanforderungen erwachsen, nicht zum Problem von Hilflosigkeit umdefinieren, sondern hat sich auf ihre Unterstützung von lernender Aneignung zu beschränken. Es geht zunächst um die Organisation von Lernprozessen. Helfen folgt dem funktionalen Primat des (fachlichen) Lernens, an dem sich Erfolg oder Mißerfolg bemißt.

- Qualifizieren im Kontext von Helfen

Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet, daß dem hilflosen Personenkreis Möglichkeiten geboten werden, damit sie ihre Autonomie wiedererlangen und von da ab ihr Leben selbständig

weiterführen können. In der Helfer-Klient-Beziehung steht ein breites Arsenal von Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung, aus dem die Instrumente der Einflußnahme je nach Eignung ausgewählt werden. Diese Auswahl erfolgt im Rahmen einer sozialpädagogischen Problemdeutung, bei der auch die Initiierung und Unterstützung von Lernprozessen sich als sinnvoll erweisen kann. Lehren und Lernen erfüllt jedoch eine spezifische Funktion im Rahmen einer Klient-Helfer-Interaktion und hat sich in diesem Sinnkontext als „hilfreich“ zu erweisen. Der Erfolg bemißt sich nicht an dem Lernerfolg, sondern an der Wirksamkeit des Lernens für die Bewältigung einer Krise. Es geht nicht um Erkenntnis oder den Erwerb neuer Kenntnisse an sich, Lernen folgt dem funktionalen Primat des Helfens.

- Heilen im Kontext von Qualifizieren:

Um Lernprozesse einzuleiten und sie kontinuierlich fortsetzen zu können, aber auch um befriedigende Lernergebnisse erzielen zu können, stellt sich vielfach die Aufgabe in Lernkontexten therapeutische Unterstützung zu geben. In der Erwachsenenbildung handelt es sich dabei vielfach um traumatische Lernerfahrungen, die im Erwachsenenalter aktiviert werden und heftige Lernstörungen auslösen können. Darüberhinaus stellt sich im Zuge des Alterns auch ein immer neues Verhältnis zur eigenen Kreativität und Produktivität. Therapeutischer Umgang mit Schreibstörungen und Leistungsängsten gehört daher zu allen anspruchsvollen Lernprozessen; dies allerdings nur insoweit wie dies für den Lernkontext von Relevanz ist. Wo therapeutische Unterstützung darüber hinausgeht, wird der Rahmen gesprengt und der Kontext folgt dem funktionalen Primat des Heilens und nicht des Lernens.

- Qualifizieren im Kontext von Heilen:

Um eine Funktionsstörung zu beseitigen, erweist es sich als heilsam, wenn bestimmte Kompetenzen erworben werden, bzw. der Prozeß des Lernens selbst hat funktionsstabilisierende Wirkungen. Wo Lernen jedoch als Belastung, Verwirrung oder für Heilprozesse irrelevant angesehen wird, erhält es in einem therapeutischen Kontext keine Funktion.

- Sicherheit geben im Kontext von Qualifizieren

Institutionalisiertes Lernen unterscheidet sich von alltagsgebundenen, mitlaufenden Lernprozessen durch einen schützenden, lernförderlichen Rahmen. Jede didaktische Strukturierung von Lernen hat daher Sicherheit zu bieten vor unliebsamen Folgen von „Fehlern“, was inhaltlich als das Lernen von Falschem, sozial als Mißerfolg oder Blamage und zeitlich als „Steckenbleiben“ oder ungewolltes Abbrechen des Lernprozesses erfahrbar wird. Über mikro-didaktische Aspekte hinaus werden anspruchsvolle Lernprozesse aber auch erst dann realisierbar, wenn sie von Rahmenbedingungen gestützt werden, die vor einem ökonomischen oder sozialen Abstieg bewahren. Gerade im Zusammenhang mit der Anwendung des Arbeitsförderungsgesetzes, der Diskussion um Studiengebühren im Hochschulbereich bzw. mit Stipendienregelungen wird allerdings deutlich, daß das Verhältnis zwischen der Herstellung eines geschützten Rahmens und ihrer lernförderlichen Wirkung keineswegs geklärt ist. Sichere Strukturen in der didaktischen Gestaltung und in der ökonomischen Absicherung von Lehrgängen und Maßnahmen beziehen ihre Bedeutung ausschließlich aus ihrer Stützfunktion für langfristige und belastende Lernprozesse. Sie sind immer dort pädagogisch zu reflektieren, wo sie die Lernmotivation schwächen und mögliche Lernanlässe aus dem Blick geraten lassen. Das Gewährleisten sicherer Rahmenbedingungen steht unter dem funktionalen Primat des Lernens und muß daher auch lernförderliche Unsicherheiten ermöglichen.

- *Qualifizieren im Kontext von Sicherheit geben*

Sicherheitbietendes Kontrollieren ist ein normatives Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen, mit dem eine gefährdete Ordnung geschützt oder wieder hergestellt werden soll. Auffällig ist in diesem Zusammenhang nun, daß wenn die unmittelbaren (meist repressiven) Kontrollinstrumente versagt haben, der Ruf nach der Pädagogik laut wird. Der mehrfache Verkehrssünder wird abermals zur „Fahrschule“ geschickt; Dienstverletzungen bei der Polizei werden mit „Schulungen“ beantwortet, auf wachsende Jugendgewalt wird mit sozialpädagogischen „Maßnahmen“ außerschulischer Bildung reagiert; soziale Desintegration aufgrund von Arbeitslosigkeit und erzwungener Frühpensionierung führt zu einer breiten Angebotspalette der nachberuflichen Bildungsarbeit. Bildung erhält in diesem Kontext die Funktion, eine gefährdete Ordnung aufrechtzuerhalten und zumindest einige ihrer Prinzipien in der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung zu sichern. Sie hat die normativ vorausgesetzte Ordnung nur insoweit zum Thema der Auseinandersetzung zu machen, wie dadurch die

(kritische) Übernahme ihrer Regeln möglich wird. Kurz: Erwachsenenbildung erfüllt in diesem Kontext eine Erziehungsfunktion und wirkt als soziale Kontrolle. Lernen wird hier in bezug auf Erfolg und Mißerfolg danach beurteilt, inwieweit es der Erziehungs- und Kontrollfunktion gerecht wird, d.h. ob es zur psycho-sozialen Integration des betroffenen Personenkreises und zur Sicherung der öffentlichen Ordnung beitrug.

Aneignung von neuen oder fremden Wissensbeständen ist in normativen Kontexten nur möglich, insoweit es in der vorausgesetzten Schematisierung zwischen „richtig-falsch“ seinen zutreffenden Platz erhalten kann, d.h. solange es in der bisherigen Ordnungsstruktur assimilationsfähig ist. Insofern bezieht sich Lehren auf ein affirmatives, den meist stillschweigend vorausgesetzten Kontext bestätigendes Lernen. Lehren bleibt in seiner Wirkung auf „Bestätigungslernen“ beschränkt. Wird jedoch - etwa in Transformationsprozessen - die Wahrnehmung und Aneignung radikal *neuartiger* Einsichten oder (eine Stufe höher) der Zugang zu *fremdartigen* Erfahrungsmöglichkeiten erforderlich, so führt kognitiv strukturierende Umweltaneignung im normativen Erwartungsstil dazu, daß „Lernen“ entweder „dumm macht“ oder zumindest unwirksam erscheint. Diese Wirksamkeitsgrenze hat in einer rudimentären Form mit Prozessen gesellschaftlicher Normalisierung und mit Institutionalisierung zu tun; zu bedenken ist dabei jedoch, daß sich alltägliche Lernanlässe vor jeder Pädagogisierung bereits der Strukturierung zwischen „falsch und richtig“ bedienen, um daran Erfolg und Mißerfolg beurteilen zu können.

Lehren im Kontext von assimilativem Bestätigungslernen setzt eine normativ gesicherte Erwartungsstruktur voraus und kann daher Irritationserfahrungen immer nur als Anlaß zur Fehlerbeseitigung oder zur Beseitigung von Wissenslücken deuten. Wird jedoch dieser normative Kontext als Basis des Lehrens selber „frag-würdig“ und verlangt er nach reflexiver Lernleistung, so gerät Lernen an die *Grenzen seiner eigenen Kontextbedingungen*: es kommt über den blind vorgegebenen Gegensatz zwischen „richtig“ und „falsch“ nicht hinaus und arbeitet dies nach dem Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ ab. (vgl. Kade 1997b)

5.7 Irritation als Lernanlaß

Irritation als Lernanlaß bezieht sich nun auf die Erfahrung, daß das vorausgesetzte normative Profil der Erwartungsstruktur nicht mehr greift. Lernen in Transformationsprozessen verlangt

in Umbruchsituationen auch eine Transformation des zugrundeliegenden Erwartungsstils, falls mehr erreicht werden soll, als das Auswechseln normativer Teilaspekte zwischen „richtiger und falscher“ Sichtweise.

Die Pointe einer Deutung von Irritation als Lernanlaß besteht nun darin, daß nicht mehr nach einer unmittelbaren Bewältigung des Diskrepanzerlebnisses gesucht wird, sondern daß statt der normativen Reaktionsmuster Lehren im Sinne von Bilden ins Spiel kommt. In diesem Verständnis wird das Diskrepanzerlebnis als Anlaß zu einer kognitiven Klärung genommen und die anderen Reaktionsformen erst einmal außer Kraft gesetzt. Das Diskrepanzerlebnis selbst wird dadurch überhaupt erst einmal explizierbar und in seiner Erfahrungsqualität bearbeitbar.

Erst dadurch kann Irritation zum Ausgangspunkt werden für erstauntes Aufmerken, zur Rückfrage und zur Überprüfung bislang unterstellter Selbstverständlichkeiten.

Das im Lernanlaß freigesetzte Erstaunen läßt die normative Frage nach der angemessenen Reaktionsweise (Helfen, Heilen oder Qualifizieren?) noch offen, schließt aber in der Folge auch keine grundsätzlich aus. Irritation als Lernanlaß bietet damit eine „Denkpause“, eine positive Unterbrechung der üblichen Reaktionsmuster und übersteigt hierdurch die Kontextgrenze des bislang als bekannt Vorausgesetzten: *Es wird klar, daß etwas unklar ist; man kann erkennen, daß man etwas nicht deutlich zu erkennen vermag.* Statt auf irritierende Erfahrungen normativ zu reagieren und damit aktivistisch zur Tagesordnung überzugehen, wird die Spannung kognitiv aufgenommen und die Diskrepanz als Hinweis auf „Nichtwissen“ ausgewertet. Je genauer dies gelingt, um so intensiver baut sich ein vorher nicht zugängliches „Nichtwissen“ als Zielspannungslage einer Suchbewegung auf, an die sich sehr unterschiedliche Lernstrukturen anschließen können. Erwachsenenbildung erhält über ihre Reproduktionsfunktion hinaus die Bedeutung einer „Produktion von Nichtwissen“. Irritation wird in diesem Sinnzusammenhang als eine *Erwartungsenttäuschung mit Verweischarakter* erfahrbar: sie erhält die Bedeutung einer anschlussfähigen Markierung von Kontextgrenzen. Nur wenn diese beunruhigende, aber auch vitalisierende Erfahrung zur Kenntnis genommen, ausgehalten und als Überraschung, Erstaunen, Verblüffung oder Faszination bewahrt werden kann, lassen sich Prozesse der Wahrnehmungsöffnung für Neues anschließen. So wird

Irritation zur kognitiv strukturierenden Umweltaneignung: zum Lernanlaß. Diese Lernstruktur soll als „*reflexives Lernen*“ bezeichnet werden.

Die hier vorgetragenen Überlegungen bewegen sich auf einem reichlich abstrakten Niveau. Es ist daher sicherlich hilfreich (!), sie an einem Beispiel zu verdeutlichen.

Ein Irritationserlebnis: Wer spinnt hier eigentlich?

Menschen mit berufspraktischen Erfahrungen besuchen vielfach Vorlesungen und Seminare an der Uni im Rahmen eines (berufsbegleitenden) Zusatzstudiums oder als Gasthörer/in.

Obwohl sie zunächst mit großen Erwartungen gekommen sind, weil sie erfahren haben, daß sich die jeweilige Wissenschaftsdisziplin forschend und lehrend mit den (ungelösten Problemen) ihrer Berufspraxis beschäftigt, kommt es in der Regel schnell zu einer herben Enttäuschung. Das nur selten vermeidbare „Irritationserlebnis“ läuft auf Eindrücke hinaus wie:

„Das kann doch wohl nicht wahr sein? Mit welchen spitzfindigen Fragen beschäftigen die sich hier eigentlich? Total praxisfremd! Völlig irrelevantes Wissen! Schrecklich abgehobenes Gerede.“

Normative Reaktionsweisen auf diese Verstörung wären u.a.:

Deutungskontext Helfen:

Ich brauche dringend eine gute Studienberatung, die mir hilft, die richtigen Lehrveranstaltungen zu finden. Wer kann mir sagen, wo die „guten“ und wo die „schlechten“ Seminar laufen? Denn alle Profs können doch nicht so weltfremd sein.

Deutungskontext Heilen:

Wer spinnt hier eigentlich? Bin ich nicht studierfähig? Ich brauche psycho-soziale Stützung, sonst flippe ich völlig aus.

Sicherheit geben:

Wo ist der Studienplan? Welche Anforderungen sind unter welchen Bedingungen zu erfüllen? Man muß mir nur mal endlich sagen, was von mir verlangt wird! Wieviel Pflichtscheine sind nötig? Wieviel Seiten muß die Belegarbeit haben (mindestens)?

Missionieren:

Vielleicht habe ich die „richtige“ Wissenschaft noch nicht gefunden. Wo ist die Leitdisziplin, die meine Praxis anleitet und die wichtige Orientierungshilfen bietet?. Schließlich kann man die notwendige Praxisnähe und gesellschaftliche Relevanz verlangen. (Oder sollen wir alten Hasen euch mal sagen wo's lang geht, damit die Uni wieder auf den rechten Weg findet?)

Irritation als Lernanlaß

bedeutet nun, daß diese Kette normalisierender Reaktionsmuster zunächst einmal eine Unterbrechung findet. Nur durch ein derartiges Innehalten kann die Irritation als bedeutsames Ereignis bewußt und dabei der Zusammenprall mit der unerwarteten Neuartigkeit und Fremdheit einer wissenschaftlichen Wirklichkeitsbeschreibung als Gelegenheit zur Selbstklärung produktiv werden. Dabei geht es zunächst noch nicht um ein „richtiges Verstehen“ des wissenschaftlichen Diskurses, sondern um ein Zulassen der Erfahrung von Nichtverstehen. Erkennbar und zunehmend deutlicher konkretisierbar werden hierbei Dimensionen von Nichtwissen, die vorher aus alltagsweltlichen Selbstverständlichkeiten heraus nicht zugänglich waren. Diese Dimension von Irritationserleben changiert im Zuge ihrer Aneignung und Verarbeitung emotional zwischen Faszination und Bedrohung. Nun erst wird klar, daß z.B. physikalisches Denken nicht notwendigerweise „anschaulich“ zu sein braucht, sondern daß dies sogar ein Erkenntnishindernis ist. Bei dieser Annäherung an wissenschaftliches Denken und ihre Diskurse geht jedoch keineswegs nur um eine adaptive Selbstveränderung im Sinne eines einseitigen Anpassungsprozesses an die Relevanzen wissenschaftlichen Denkens. Dies entspräche eher dem missionarischen Modus. Vielmehr geht es um den Aufbau einer Differenzenerfahrung: Was man in „der Praxis“ so sieht (oder gar nicht wahrnimmt), beschreibt man im wissenschaftlichen Diskurs folgendermaßen. Was in der Berufspraxis als „Fakt“ gilt, wird im wissenschaftlichen Kontext als soziale Konstruktion analysiert (und umgekehrt). Irritation als Lernanlaß bietet somit den Sprung auf eine übergeordnete Lernebene - nämlich auf die Ebene des Kontextlernens. (Bateson 1990) Dieser Unterschied zu tieferen Ebene der Aneignung und kognitiven Verarbeitung läßt sich auch als „Bildung“ bezeichnen. (vgl. Marotzki 1990)

5.8 Zwischenbilanz V

Das normative und das interpretative Paradigma institutionalisierten Lernens

Die Unterscheidung zwischen „normativen“ und „veränderungsbereiten“ Reaktionsmustern auf Irritationserfahrungen verweist auf einen Gegensatz, der insbesondere für geistes- und sozialwissenschaftliche Erkenntnis von großer Bedeutung ist und im Verlauf der Wissenschaftsgeschichte entsprechend kontrovers diskutiert wurde. Es geht letztlich um die Frage nach einer dem Erkenntnisprozeß vorausgesetzten, „externen“ Welt und ihre objektive Erkennbarkeit. Der Gegensatz zwischen dem normativen und dem interpretativen Paradigma bezieht sich auf das unterschiedliche Verhältnis, in dem der *Gegenstand* wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Einflußnahme verstanden und methodisch zugänglich wird: als extern *erklärbares* Objekt oder als über Begegnung *verstehbares* Subjekt.

Definition: „Paradigma“ wird hier verstanden als eine selbstverständlich erscheinende basale Sicht der Dinge, die auf einer tiefen Ebene der Problemdefinition erkenntnisleitenden Charakter erhält .

* Dem *normativen Paradigma* verpflichtet sind objektivierende und quantifizierende Verfahren, die deduktiv aus einem in sich geschlossenen Erklärungszusammenhang abgeleitet werden und ihre Aussagen im Rahmen einer systematischen Wissensstruktur treffen. Der Kontakt zur „objektiven Realität“ wird über operationalisierte Hypothesen und standardisierte Beurteilungsraster hergestellt, an denen sich die Aussagen zu bewähren haben und in deren Rahmen sie falsifizierbar sind. Das erkenntnisleitende Raster ist daher in sich optimierungsfähig, als zugrundeliegendes Ordnungssystem jedoch nicht revidierbar. Es ist nur austauschbar durch ein neues (normatives) Paradigma und steht daher in Konkurrenz zu anderen (wissenschaftlichen) Ordnungssystemen. Diese konkurrierende Beziehung zu anderen Ordnungen kann jedoch (wenn überhaupt) nur aus der Perspektive der eigenen Ordnung wahrgenommen werden; normative Erkenntnis verfügt über keine Metaebene, in der sie ihre eigene Struktur zu reflektieren und zu konkurrierenden Ordnungen in Beziehung zu setzen vermag.

Pädagogik, die dem normativen Paradigma folgt, geht es darum, „anerkanntes Wissen, „notwendige“ Kompetenzen und „richtige“ Einstellungen und Werte im Rahmen einer vorausgesetzten Ordnung weiterzuvermitteln und für diese Vermittlung optimale Einflußmethoden zu entwickeln. Das normative Paradigma bewährt sich vor allem in

konsensuell gefestigten, transparenten und widerspruchsfreien Kontexten mit nichtkontroversen Inhaltsstrukturen.

Beispiel:

Die Einführung von „Auszubildenden“ in eine ausdifferenzierte Wissenschaftssystematik, in eine klar strukturierte Verfahrenstechnik oder in den Bestand von beruflichen Fachkenntnissen erhält große Wirksamkeit, wenn sie dem normativen Paradigma folgt. Der normative Charakter der vorausgesetzten Ordnung bleibt in diesen Fällen in der Regel latent; er wird als „Sachlogik“ gedeutet. Sofern diese Kontextierung konsensfähig ist, kann Lehren und Lernen innerhalb dieser Ordnungsstruktur befriedigend und erfolgreich verlaufen. Gleichzeitig wird erkennbar, daß damit der „Bildungscharakter“ von wissenschaftlicher Ausbildung nicht gewährleistet ist. Eher tendiert dies zum Expertentum, zum sogn. „Fachidioten“.

* Dem *interpretativen Paradigma* verpflichtet sind hermeneutische, d.h. sinnerschließende und damit qualitative Verfahren, die erst den Erklärungsrahmen aufbauen bzw.

weiterentwickeln, in dem die Erkenntnis ihre „sinnvolle“ Bedeutung erhält. Der Kontakt zur Realität wird nicht über objektivierende Verfahren und Meßinstrumente, sondern über eine selbstreflexive, hypothesenbildende Suchbewegung hergestellt, in der auch das eigene Erkenntnisinteresse und die ihm zugrundeliegende Ordnungsstruktur⁴⁰ thematisch werden kann.

Im interpretativen Paradigma wird daher das Verhältnis zwischen Erkenntnisgegenstand und Forschung selbst wiederum Bestandteil des Erkenntnisprozesses und läßt sich als wechselseitiger Deutungsprozeß organisieren.

Pädagogik, die dem interpretativen Paradigma folgt, verfolgt statt Belehrung Selbstaufklärung. (vgl. Siebert 1996a,280) Ihre Wirksamkeit erweist sich an kontroversen Inhalten und an Lerngegenständen, bei denen subjektive Erfahrungsmuster, die Bedeutung von Lebenslagen und der Interessenstandpunkt von „Betroffenen“ bei der Erkenntnis, aber auch bei den Methoden der pädagogischen Einflußnahme zu berücksichtigen sind.

Beispiel:

Politische Bildung wirkt im Rahmen des normativen Paradigmas kontraproduktiv. „Emanzipatorische Bildungsarbeit ist weder doktrinäre Vorwegnahme von als „richtig“ erkannten Lern- und Bildungszielen noch manipulative, gar agitatorische Beeinflussung der

⁴⁰ So führen z.B. ethnologische Untersuchungen einerseits zu besserer Kenntnis über die fremde Kultur, vor allem aber zu reflexiven Einsichten über die kulturellen Voraussetzungen und Vorannahmen der eigenen Forschung und Wissenschaftsdisziplin.

Schüler/innen bzw. Teilnehmer/innen. Sie ist weder einer kategorischen Idee oder einem „objektiv wahren“ Standpunkt parteilich verpflichtet, noch weiß sie heilsgewiß, wie die zukünftige Gesellschaft aussehen soll.“ (Hufer 1995,267)

Über politische Bildung hinaus ist das interpretative Paradigma von Lehren und Lernen im Zusammenhang einer Entwicklung von Wertorientierungen einer normativen Einflußnahme überlegen: „ Wertorientierungen - insbesondere humane, soziale, ökologische Werte - sind vielleicht das Schlüsselproblem unserer Epoche. Doch Werte können nicht gelehrt werden, Werte resultieren aus einer individuellen Selbstaufklärung, andernfalls sind sie gesellschaftliche Konventionen.“(Siebert 1996a,280)

Pädagogische Konsequenzen

Lernen wurde als ein spezifischer Modus in der Auseinandersetzung mit einer als widerständig erfahrenen systemspezifischen Umwelt beschrieben. Voraussetzung hierfür ist zunächst die *Irritationsfähigkeit* des kognitiven Systems, wobei als notwendige Bedingung für Lernen gelten kann, daß sich in bezug auf bestimmte Phänomene *enttäuschungsfähige Erwartungsstrukturen* herausgebildet haben. Lerntheorie wird dadurch auf eine wahrnehmungstheoretische Grundlage gestellt. Daran anschließend lassen sich zwei Reaktionsmuster im Umgang mit Irritation unterscheiden, nämlich Reaktionen auf einer normativen und auf einer veränderungsbereiten Erwartungsstruktur. Dies führt zu zwei gegensätzliche Paradigmen einer lernenden Umweltaneignung:

(1) Das normative Paradigma des Lernens:

Lernen wird hier als Qualifizierungsprozeß oder als Konversionsprozeß innerhalb eines vorausgesetzten Sinnkontextes strukturiert. Hierbei bestätigt der Lernprozeß durch seinen Verlauf eine vorgegebene Ordnungsstruktur dadurch, daß die Auswahl und die Relevanz von neuen Informationen (Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) dieser Ordnung gemäß zugerichtet werden.

Erfolgreich arbeiten Konzepte institutionalisierten Lernens nach dem normativen Paradigma vor allem unter den im ersten Kapitel herausgearbeiteten Kontextbedingungen der *Linearen Transformation* und *Zielbestimmten Transformation*, also in den Strukturmodellen mit bekanntem und bestimmungsfähigen Sollzuständen.

(2) *Das interpretative Paradigma des Lernens:*

Lernen wird strukturiert als Reflexion und Thematisierung des durch die Irritation erkennbar werdenden Sinnkontextes. Hierbei nimmt der Lernprozeß die Erwartungsenttäuschung zum Anlaß, auf die bisherigen Erwartungen und die Bedingungen ihrer Enttäuschung zurückzufragen. Hierdurch werden bislang erfolgreich unterstellte Normalitätserwartungen als vorausgesetztes „Wissen“ wahrnehmbar, thematisierungsfähig und damit prinzipiell modifizierbar.

Institutionalisiertes Lernen hat dem interpretativen Paradigma zu folgen, wenn im Rahmen eines Strukturwandels der *zieloffenen Transformation*, vor allem aber der *reflexiven Transformation* Lernanlässe aufgreift. Mit dem interpretativen Paradigma reagiert man daher auf eine prinzipiell nicht objektivierbare „Sollgröße Bx“ (vgl. Kap. 1).

(3) *Lernen als Spannungsfeld zwischen beiden Paradigmen*

Lernen als kognitiv strukturierende Umweltaneignung stellt eine aktive Auseinandersetzung mit der Widerständigkeit der Welt dar, die notwendigerweise in einem Wechsel zwischen normativem und interpretativem Paradigma verläuft.

Grenzen institutionalisierten Lernens in Transformationsprozessen werden sich vermutlich immer dann diagnostizieren lassen, wenn die jeweilige Balance zwischen beiden Paradigmen prekär geworden ist.

Grundsätzlich läßt sich dies fraglos für Lernen im Lebenslauf oder im Zuge beruflicher Kompetenzentwicklung feststellen. Die *Metastruktur lebensbegleitender Lernprozesse* erhält ihre Dynamik aus einem Wechsel zwischen beiden Varianten der Umweltaneignung, also zwischen dem Füllen von Wissenslücken in den „weißen Flecken“ in einer als bekannt vorausgesetzten „kognitiven Landkarte“ und dem Entdecken neuer Dimensionen, neuer „Erdeile“ oder neuer Sinnwelten, für die erst eine zutreffende „Kartographie“ zu entwickeln ist.

(4) *Lernverweigerung und Widerstand gegen Bildung als intelligente Entscheidung*

Beim Lernen in einer gesellschaftliche Situation sich überlagernder Transformationsprozesse (vgl. Kap. 1) wird der Ausgleich zwischen sicherheitsverleihendem Bestätigungslernen und grenzüberschreitendem Erschließen neuer Sinnkontexte besonders prekär. Objektiv muß auf einen strukturell begründeten Veränderungsdruck reagiert werden; es wird notwendig, die

Relevanz bisheriger Erfahrungen unter neuen Realitätsbedingungen zu überprüfen und sie nicht mehr als selbstverständliche Vorgegebenheit hinzunehmen. Die Normalität bisheriger Erfahrungen muß daher in änderungsbereite Erwartungsstrukturen („Wissen“) transformiert werden. Dieser Transformationsprozeß bedarf nun aber seinerseits einer „sicheren Basis“, von der aus derartig riskante Unternehmungen erfolgsversprechend verlaufen können. Somit bieten Transformationsprozesse nicht nur Anlässe zu reflexivem Lernen, sondern auch zum widerständigem *Aufrechterhalten der alten Normativität* und sei es zum Schutz einer durch Strukturwandel gefährdeten (sozialen oder personalen) Identität. Daher verweist z.B. die Aussage im Zuge der Vereinigung Deutschlands: „Wir haben Gerechtigkeit erwartet und haben (statt dessen) den Rechtsstaat erhalten“ auf eben diese Wahlmöglichkeit. „Lernen“ erhält hier als normative Subsumption neuartiger Erfahrungen unter die alten Wissens- und Deutungsstrukturen den Charakter einer Widerstandsleistung gegen die neuen Strukturen. *Transformatives Lernen wird verweigert.*

Als eine für Erziehungswissenschaft theoriestrategisch entscheidende Einsicht läßt sich an dieser Stelle die Hypothese formulieren, daß Balanzierung zwischen affirmativem und reflexiven Lernstrukturen in derartigen Zusammenhängen dazu führt, daß auch „Nichtlernen“ eine rational begründbare Entscheidung und eine intelligente Reaktionsweise sein kann. Ihre situationsangemessene Form besteht darin, daß der Realität zum Trotz, die bisherigen Erwartungsstrukturen bewahrt werden und daß das Neuartige gar nicht verstanden werden will. Freiheit zum Lernen schließt auch die Freiheit ein, Lernzumutungen zurückzuweisen. (vgl. auch Axmacher 1990; Jarvis 1992,131)

(5) *Meta-kognitive Aspekte*

Erwachsenenbildung bekommt es gerade im Zusammenhang mit Prozessen gesellschaftlicher Transformation mit Lernen und Lernverweigerung auf mehreren Reflexionsstufen zu tun, ohne deren Berücksichtigung die komplexen Aneignungsverhältnisse nicht realitätsangemessen nachvollziehbar wären. So läßt sich die Balanzierung zwischen normativen und interpretativen Paradigmen der Aneignung auch als *Lernprozeß auf einer meta-kognitiven Ebene* betrachten. Einerseits wird gelernt, wo und wann es sich auf welche Weise zu lernen lohnt - andererseits aber auch, wo Lernen keine angemessene Reaktionsweise

darstellt. So sind z.B. Irritationserlebnisse im Zusammenhang mit existentieller Bedrohung⁴¹, machtvoller Durchsetzung von Interessen oder in Situationen der Selbstbehauptung *zunächst* und primär keine Lernanlässe. Daß sie sekundär und in der Regel ex post zum Lernanlaß gemacht werden können, macht die Unterscheidung um so wichtiger: eine Verwechslung kann fatale Folgen haben.

⁴¹ vgl. in bezug auf interkulturelles Lernen: Schäffter 1997a

6. Kapitel: Der Strukturbruch zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Darstellungen dürfte deutlich geworden sein, daß Lernen ein Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen ist, das universellen Charakter besitzt.

Andererseits jedoch stellt „Lernen“ eine recht voraussetzungsvolle Antwort auf Erwartungsenttäuschung dar, die auch völlig anders ausfallen könnte. Im Gegensatz zu den elementaren Ausregelungsprozessen des „basalen Lernens“ im Wahrnehmungszyklus der systemischen „Welterzeugung“, wo es unmöglich ist „nicht zu lernen“, ist im Rahmen gesellschaftlich präformierter Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen eine soziale Strukturierungsstufe angesprochen, auf der eine *Entscheidung zwischen Lernen oder Nichtlernen* möglich wird. Wie bereits an der bildlichen Veranschaulichung eines „Eisberg-Modells“ des Lernens erkennbar wurde, ist davon auszugehen, daß der bei weitem überwiegende Teil kognitiv strukturierender Umweltaneignung nur im Sonderfall in „didaktisch“ strukturierten Zusammenhängen erfolgt. Dieses durchaus wirkungsvolle Lernen, das keine besonderen „Rahmenbedingungen“ voraussetzt, sondern sich vielfach sogar im Gegensatz zu pädagogisch funktionalisierten Lernsituationen versteht, wird in polemischer Entgegensetzung gern als „Schule des Lebens“ bezeichnet. Was mit diesem Gegensatz nun konkret gemeint wird, ist alles andere als klar.

Bevor daher im weiteren Verlauf der Darstellung genauer auf die Differenz zwischen „alltäglich strukturierten“ und „funktional ausdifferenzierten“ Lernkontexten eingegangen werden kann, wird es erforderlich, sich kurz über den gegenwärtigen Stand der erwachsenenpädagogischen Diskussion zu vergewissern.

6.1 Das Konzept: Lernen „en passant“

Ein erster grober Überblick zeigte bereits, (vgl. Kap. 2) daß im erwachsenenpädagogischen Diskurs recht unterschiedliche Polarisierungen benutzt werden, um das Spektrum des Lernens im Erwachsenenalter als Kontinuum unterschiedlicher Spielarten beschreiben zu können.

Hierbei wird meist auf dichotome Gegensatzpaare wie

* selbstbestimmt - fremdbestimmt;

* selbstorganisiert - fremdorganisiert;

* offen - veranstaltet

* geplant - ungeplant;

oder

* bewußt - latent zurückgegriffen.

Diese Vielschichtigkeit von Beschreibungsmöglichkeiten entspricht einer doch recht unüberschaubaren Komplexität lebensbegleitender Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse, wie sie oben an dem „Eisberg-Modell des Lernens“ metaphorisch verbildlicht wurde. Unter dem Vorzeichen der gesellschaftlichen Institutionalisierung eignen sich allerdings nur ausgewählte „Formen“ als Differenzschema:

* „Selbstbestimmt versus fremdbestimmt“ galt längere Zeit als Unterscheidungskriterium zwischen (schulischer) Erziehung und Erwachsenenbildung. Dennoch gilt die Forderung nach einer „Freiheit zum Lernen“ (Rogers) gleichwohl für Kinder und Jugendliche und zum anderen kann es als Kriterium für Erwachsenenlernen nur kontrafaktisch herangezogen werden. Die gegenwärtige Diskussion hierzu ist mittlerweile denn auch bemerkenswert defensiv. (Sauer 1996; Nuissl 1996)

* Das zunächst deskriptiv wirkende Gegensatzpaar „organisiert versus nicht-organisiert“ unterstellt, daß gesellschaftliche Institutionalisierungen notwendigerweise auf Organisationsstrukturen zurückgreifen. Hierdurch geraten lebensweltnahe Institutionenformen wie z.B. die Familie als zentrale Institution im Erziehungssystem oder „informelle“ Strukturierungen aus dem Blick, während andererseits lebensweltlich strukturierte Organisiertheit⁴² in Vereinen, Interessengruppen u.ä. unterschätzt wird.

* Auch hat es sich als unzureichend herausgestellt, Institutionalisierung mit Bildungsveranstaltungen gleichzusetzen bzw. sie darauf zu beschränken. Hierdurch würde eine Organisationsvariante zur Norm erhoben und situative Institutionalisierungen von Lernstrukturen jenseits von Veranstaltungsformen, wie z.B. offenem Projektlernen, „gesellige“ Lerngelegenheiten im sozialen Umfeld, Praktika, Hospitation, „Lernen am

Arbeitsplatz“, tätigkeitsbegleitende Praxisberatung⁴³ u.ä. außer Betracht bleiben. Die verbreitete Reduktion von Institutionalisierung auf „abrechenbare Veranstaltungen“ kann wiederum als eine offensichtliche und am meisten beklagte Wirksamkeitsgrenze gelten, die es den doch wenig beweglichen Einrichtungen schwer macht, an Entwicklungen in der Lebenswelt ihrer Bildungsadressaten Anschluß zu finden. Es kann daher nichts wundern, daß gerade hier die Diskussion zwischen etablierten und alternativen Institutionen einsetzt. (vgl. hierzu Heger u.a. 1983; Tietgens 1983)

*Schließlich beziehen sich auch Differenzen wie die zwischen „geplant versus ungeplant“ oder die angelsächsische Unterscheidung zwischen „formal, non-formal education und informal education“ eher auf Varianten innerhalb des Spektrum von Institutionalisierungsmöglichkeiten und nicht auf eine strukturelle Leitdifferenz, die Voraussetzung zur Systembildung bietet. Besonders deutlich ist dies bei der Unterscheidung zwischen „abschlußbezogener und nicht-abschlußbezogener“ Bildung oder Qualifikationslernen versus Identitätslernen.

Aus den angeführten Beispielen wird ersichtlich, daß über interessen geleitete Akzentuierungen hinaus keine übergreifende Ordnungsbildung erkennbar wird. Hieraus erklärt sich eine gewisse Unsicherheit in Fachdiskursen zur Erwachsenenbildung ihrem eigenen Gegenstand gegenüber und die Tendenz, sich relativ rasch auf den festen Boden eines konkretistischen Verständnisses von Institutionalisierung zurückzuziehen, bei dem der mitgedachte Gegenbegriff in diffuser Unbestimmtheit⁴⁴ belassen werden kann. So plädiert beispielsweise Hans Tietgens -trotz aller Einsicht, daß institutionalisierte Erwachsenenbildung ein Sekundärphänomen (Tietgens 1986, 111) darstellt und daher nur als die „Spitze des Eisbergs“ betrachtet werden kann - für eine systematische Verengung des erwachsenenpädagogischen Interesses und dies, weil er sich offenbar auf die Fülle alltagsgebundenen Lernens nicht einlassen will. Er stellt fest: „Unabhängig davon wird eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sich allerdings immer primär der veranstalteten Erwachsenenbildung zuwenden, weil sie überschaubar ist und somit über mehr Erkenntniszugänge erlaubt.“ (Tietgens 1986,112)

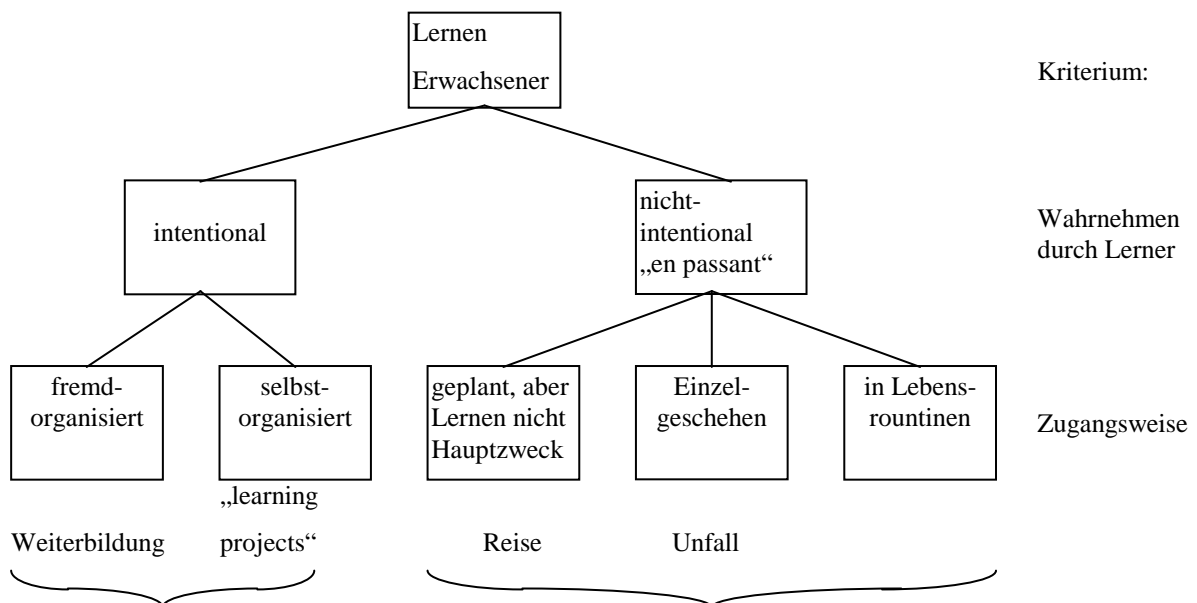
⁴² zur „geselligen Bildung“ vgl. Kaiser 1989; Seitter 1993

⁴³ vgl. hierzu das Konzept erwachsenenpädagogischer Mitarbeiterfortbildung in Schäffter 1985

Eine derartige Selbstbeschränkung auf nur eine Seite der Hemisphäre fordert aber auch seinen Preis. Lebensbegleitende Lernprozesse jenseits „administrativ-korporatistischer“ Institutionalisierungen (Harney 1997a) gerieten zunehmend zu einem blinden Fleck professioneller Reflexion. (vgl. kritisch Dräger 1976; Dräger/Günther 1995) Jost Reischmann spricht sogar von einer „Kehrseite der Professionalisierung“ bzw. von einer „vergessenen Dimension“ (Reischmann 1995) und fand mit seiner Konzeption einer „lebensbreiten Bildung“ weitgehend zustimmende Resonanz.

(1) Das Strukturschema: Gesamtbereich des Lernens Erwachsener

Reischmanns Vorschlag besteht darin, die eingangs charakterisierte Pluralität und mehrschichtige Gemengelage lebensbegleitenden Lernens in Bezug auf „pädagogische Intentionalität“ hin zu beobachten. Das von ihm präferierte Differenzschema hebt ab auf die Polarität: „beabsichtigt versus unbeabsichtigt“. Auf dieser Basis kommt er zu folgendem Strukturschema, mit dem er den „Gesamtbereich des Lernens Erwachsener“ der erwachsenenpädagogischen Forschung und Praxisreflexion wieder zugänglich machen will. (vgl. Schaubild 11)



⁴⁴ vgl. hierzu die kritische Literaturlauswertung bei Reischmann 1995,201

enthält auch immer
 nicht intendierte
 Lernprozesse und Produkte

kann zu intentionalem Lernen weiterführen

Schaubild 11: Gesamtbereich des Lernens Erwachsener als Strukturschema nach Reischmann

(2) Erläuternde Kommentierung

Das Schema stellt intentionales und nicht-intendiertes Lernen gegenüber. Auf der linken Seite werden intentionale Spielarten des Lernens noch einmal danach unterschieden, ob sie selbst- oder fremdorganisiert erfolgen. Weiterbildung erhält in dem Schema ganz links seinen Ort als „intentionale, fremdorganisierte Struktur“. Darüberhinaus werden in dem Schema aber auch Formen beschreibbar, die zwar ebenfalls intentional strukturiert sind, aber selbstorganisiert verlaufen. Diese Spielarten ordnet Reischmann nicht der Weiterbildung zu, sondern reserviert diesen Platz dem Phänomen individueller „Lernprojekte“. (vgl. Tough 1979; Siebert u.a. 1993) Diese Abgrenzung läßt den Schluß zu, daß Reischmann selbstorganisierte Institutionalisierungen prinzipiell von Weiterbildung unterscheiden möchte. Dies scheint im Vergleich zu Institutionalisierungsprozessen im europäischen Nachbarländern (vgl. Seitter 1993) ein prononciert deutscher Blickwinkel und wäre eine ausführlichere Diskussion wert.

Das entscheidende Anliegen von Jost Reischmann besteht indes weniger darin, abermals die klassischen Institutionalformen der Weiterbildung in ihren Strukturen zu diskutieren, sondern in dem Appell, eine differenziertere Wahrnehmung für die *vergessene Dimension*, also für die Varianten auf der rechten Seite des Schemas zu entwickeln. In diesem Punkt besteht große Übereinstimmung mit dem hier vorgetragenen Theorieentwurf, wenn sich beide auch in bezug auf die je zugrundgelegte „Leitdifferenz“ unterscheiden.

Reischmann arbeitet heraus, daß der überwiegende Teil des Lernens im Lebenslauf „nicht-intentional“, also weitgehend unbeabsichtigt erfolgt und prägt hierfür die treffende Bezeichnung „Lernen - ‘en passant’“ - also Lernen im Vorübergehen. Damit bietet er eine begriffliche Verschränkung von Phänomenen, die bisher mit sehr unterschiedlichen Termini belegt wurden. Er zählt dazu „inzidentielles Lernen, non-formelles, informelles, informales, spontanes, beiläufiges, natürliches, kasuistisches Lernen, formale Bildung, heimlicher Lehrplan, ungewollte Nebenwirkungen“. (a.a.O. S.203)

Charakteristisch für „Lernen en passant“ ist nach Reischmann, daß die „überwiegende Motivation ... nicht auf den Erwerb und das Behalten von Wissen oder Können oder anderer Veränderungen oder Stabilisierungen gerichtet“ ist. (a.a.O. S.201)

Reischmann schlägt zudem drei Untertypen vor:

1. Lernen im Zusammenhang mit Aktivitäten, in denen „auch Lernen transportiert“ wird. „Diese Aktivitäten werden nicht des Lernens wegen unternommen, auch wenn zur Erfüllung der Absicht erhebliche Lernbemühungen notwendig sind oder sich erhebliche Lerngewinne verzeichnen lassen.“ (ebenda)
2. Eine zweite Variante des Lernens ist unlösbar mit „einschneidenden Geschehnissen“ verbunden (Krankheit, Beziehungskrise, Verlusterfahrung) oder eine unbeabsichtigte Folge davon.
3. Lernen erfolgt schließlich auch als „ein im Leben implizit, mosaiksteinartig eingebautes Lernen: Wissen. Können, Verstehen“. (ebenda) Es werden dabei Kompetenzen erworben, ohne daß man später weiß, wann und wo man sie sich angeeignet hat.

(3) Kritische Einwände

Von Reischmann wird konzediert, daß das vorgeschlagene Schema dazu verführen könnte, Varianten des Erwachsenenlernens statisch einer der Positionen zuzuordnen und die Gegensätze nicht hinreichend als kontinuierliches Spannungsgefälle aufzufassen. Aber auch wenn man eine dynamische Zuordnung vornimmt, sind Einwände nicht vermeidbar. Sie hängen unmittelbar mit dem zugrundeliegenden Konzept institutionalisierten Lernens zusammen, was z.B. an der wenig differenzierten Zuordnung erkennbar wird, die Reischmann bei der „Weiterbildung“ vornimmt.

So äußern Arnold/Schüßler (1996) Vorbehalte, weil Reischmann Überschneidungen zwischen „intentionalem“ und „Lernen en passant“ bei institutionalisiertem Lernen zwar einräumt, ihnen aber offensichtlich keine so große strukturelle Bedeutung zuerkennt, daß er dies in seinem Schema zu berücksichtigen vermag. Um relevante Mischungsverhältnisse bei unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung an empirischen Fällen rekonstruieren zu können, wäre daher eine zusätzliche Ebene auf der unteren Zeile einzufügen:

1. Auch in „intentional-fremdorganisierten Lernkontexten“ läßt sich auf einer basalen Ebene „Lernen en passant“ feststellen, sei es im Sinne unbeabsichtigter Nebenwirkungen⁴⁵, sei es, daß die Teilnehmer erfolgreich etwas ganz anderes lernen, als intendiert war oder sei es, daß sie den Lernkontext für nicht nachvollziehbare subjektive Bedürfnisse ausnützen.

„Dieses ‘inoffizielle’ Lernen wird im Gegensatz zum ‘heimlichen Lehrplan’ nicht von den Lehrenden aus gesteuert, sondern vom Lernenden bewußt oder unbewußt autonom realisiert.“
(Arnold/Schüßler 1996,10)

2. Selbstorganisierte „Learning projects“ werden zunehmend auch konzeptioneller Bestandteil institutioneller Lernkontexte, wie dies an dem Diskurs von selbstgesteuertem Lernen in der betrieblichen Bildung hervorgeht. (vgl. Greif/Kurtz 1996)

3. Schließlich werden auch formalisierte Weiterbildungsveranstaltungen zunehmend Bestandteil einer alltagsweltlich strukturierten Lebensform und verlieren dabei ihre funktionale Kommunikationsstruktur. Sie werden als Auflockerung und qualitative Anreicherung in den Alltag integriert, der sich dabei jeder Funktionalisierung zu entziehen vermag. Im Gegensatz zu Habermas ließe sich in diesen Fällen (eher ironisch) von einer „lebensweltlichen Kolonisierung der Funktionssysteme“ sprechen. Hier bieten die schon mehrfach zitierten Arbeiten von Jochen Kade reichlich Anschauungsmaterial.

Bei der Institutionsanalyse von Weiterbildung ist eine systematische Berücksichtigung von strukturellen Überschneidungen schon in Hinblick auf neuartige erwachsenendidaktische Konzeptionen von bildungspolitischer Bedeutung. So grenzen sich z.B. Arnold/Schüßler vor allem deshalb von einer undifferenzierten Zuordnung ab, weil sie eine selbständige - also abweichend von funktional definierten Intentionen erfolgende - Aneignung durch die Teilnehmer nicht als ein subversives Unterlaufen der Institution deuten, sondern als eine institutionell geradezu erwünschte Autonomie der Lernenden. „Lernen en passant“ *innerhalb* institutionalisierten Lernens wird daher nicht als Symptom für De-Institutionalisierung aufgefaßt, sondern als „ermöglichungsdidaktischer“ Freiraum für subjektive Aneignung, was dann auch der pädagogischen Intention entspricht und methodisch unterstützt werden kann.

Hinzu kommt ein weiteres Bedenken, das sich aus neueren Entwicklungen in der Weiterbildung herleitet: Gegenwärtig gibt es eine Reihe von Bemühungen, lernförderliche Kontexte in der Weise aufzubauen, daß keinerlei pädagogische Intentionalität plakativ herausgestellt wird, weil dies in alltagsweltlichen Zusammenhängen rasch Widerstand gegen Bildung auslöst. Gerade durch die Latenz pädagogischer Zumutungen kann ein um so

⁴⁵ Zu „nichtintendierten Lernprozessen in der organisierten Erwachsenenbildung“ vgl. die biographietheoretisch angelegte Rekonstruktion bei Alheit/Dausien 1996

wirkungsvoller Rahmen für „Lernprozesse en passant“ geschaffen werden kann. (vgl. Bootz/Hartmann 1996; Seifert/ Köllner o.J.) Für derartige Entwicklungen einer „reflexiven Institutionalisierung“, die auf ihre „basalen Limitationen“ (vgl. Kap. 8.2) mit der Förderung von Alltagslernen reagiert, bietet das Schema keinen systematisch bestimmbar Ort. Sie erscheinen eher als Entgrenzungen.

So besteht Reischmanns Verdienst vor allem darin, auf eine vergessene Dimension aufmerksam zu machen, in der die ganze Breite möglicher Bildungswelten wieder erkennbar werden kann. Das Differenzschema „pädagogisch beabsichtigt -pädagogisch unbeabsichtigt“ erweist sich dabei als eine zwar wichtige Differenzlinie, kann jedoch neuere Strukturentwicklungen institutionalisierten Lernens nicht hinreichend berücksichtigen. Es muß daher nach einer geeigneteren „différence directrice“ gesucht werden. Das soll mit den folgenden Überlegungen geschehen.

(4) Erste Konsequenzen

Bei dem hier entwickelten Theorieentwurf bekommt man es mit einer ähnlichen Problematik zu tun, wie sie von Reischmann als Kritik gegenüber der bisherigen Professionalisierung der Weiterbildung formuliert wurde. Institutionalisierung wird zunächst als gesellschaftlicher Prozeß der Ausdifferenzierung gefestigter Erwartungsstrukturen an Erwachsenenlernen definiert, der schließlich zu (segmentärer und funktionaler) Systembildung führen kann. In dieser Blickverengung bleibt jedoch alles das, was nicht (oder noch nicht) als „Weiterbildungssystem beobachtbar ist, außerhalb der Betrachtung. Alles weitere Lernen erscheint nur als unbestimmte Umwelt. Mit den Lernstrukturen außerhalb funktionaler Institutionalisierungen jedoch meinte man sich nicht beschäftigen zu müssen. Dies reicht für eine systemtheoretische Rekonstruktion jedoch nicht aus.

Man kommt schon deshalb nicht an einer genaueren Klärung von Lernen außerhalb funktional ausdifferenzierter Kontexte vorbei, weil nur so die konstitutive Grenze zwischen System und Umwelt bestimmbar wird. Anders wäre dies, wenn die Differenz über die einfache Negation: „Lernen versus Nichtlernen“ zu fassen wäre. Dann fände Erwachsenenlernen nur *innerhalb* des Systems statt und nur solche Menschen würden „sich weiterbilden“, die institutionalisierte

Weiterbildung als Teilnehmer in Anspruch nehmen. Zu dieser Orthodoxie⁴⁶ ist man in der Erwachsenenbildung bisher nicht gelangt, wenn auch die Weiterbildungsstatistik gewissermaßen ein solches Weltbild pflegt. Gemeinhin gesteht man sich andererseits sehr wohl ein, daß Menschen auch in ihrem täglichen Leben außerhalb institutionalisierter Pädagogik ständig vor die Frage „Lernen - Nichtlernen gestellt werden und sich dabei häufig genug für Lernen entscheiden. Die konstitutive Grenze der Systembildung muß sich daher auf eine spezifischere Differenz beziehen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen scheint in der Tat viel für den Vorschlag von Reischmann zu sprechen, zwischen pädagogisch intendiertem und beiläufigem Lernen zu unterscheiden - dennoch erwies er sich, wie dargestellt wurde, als unzulässige Verkürzung: Bezöge sich das Weiterbildungssystem nur auf intentionale, fremdorganisierte Strukturbildungen, so würde dies der Vielfalt bereits heute verfügbarer Aneignungsmodi nicht gerecht; vor allem aber blieben Transformationen in Richtung auf höherstufige Institutionen ausgeblendet.

Als Konsequenz des hier entwickelten Verständnisses von Institutionalisierung wird es nötig, die System-Umwelt-Grenze der Systembildung tiefer zu legen und dabei auf die basale Differenz zwischen System und Lebenswelt zurückzukommen.

Sowohl in alltäglich strukturierten Zusammenhängen wie in didaktisierten Kontexten kann gelernt werden - und wird es auch. In beiden Kontextierungen geschieht dies intendiert wie auch „en passant“, selbstorganisiert wie fremdorganisiert, freiwillig wie unfreiwillig, extrinsisch wie intrinsisch motiviert - aber jeweils doch auf andere Weise. Dieser Unterschied, der die entscheidende Sinngrenze zwischen beiden Relevanzstrukturen bildet, läßt sich folgendermaßen charakterisieren:

* Funktional strukturierte Kontexte der Weiterbildung beziehen ihr produktives Spannungsverhältnis zum Alltag daraus, daß sie Lernprozesse ermöglichen und zu optimieren vermögen. Dies und nur dies ist ihre Funktion.

* Der Alltagskontext hingegen verfügt über keine derartige Präferenz. Dies bedeutet nun nicht, daß er notwendigerweise oder definitionsgemäß lernhinderlich sei. Vielmehr ist in alltäglichen Kontexten grundsätzlich immer alles möglich. Entscheidend für sie ist, daß die Möglichkeit, „lernförderlich“ oder „lernhinderlich“ zu sein, von ihrer *pragmatischen Struktur*

⁴⁶ Im Gegensatz zum Kirchenbesuch im Religionssystem. Grundsätzl. vgl. Luckmann 1991

und somit von der je vorherrschenden *Handlungslogik* abhängt, aber nicht systematisch gewährleistet wird. Entscheidungen für oder gegen Lernen müssen daher aus einer „pädagogischen Perspektive“ weitgehend zufällig oder zumindest „willkürlich“ erscheinen.

Die hier vorgeschlagene Rekonstruktion des Weiterbildungssystems bezieht sich daher in ihrer Leitdifferenz auf den Unterschied zwischen lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung von Lernen. Sie ist damit in der Lage, Lernprozesse und ihre jeweilige Institutionalisierung auf *beiden* Seiten der Kontextgrenze zu beobachten. Hierdurch werden Phänomene der strukturellen Koppelung, wie sie im Operationskreis III auftreten, als kontextüberschreitende Transformation von Strukturen des Lernens beschreibbar. Entscheidend an dieser Theoriefassung ist aber, daß die Differenz zwischen Weiterbildungssystem und alltäglicher Umwelt nicht mehr als Gegensatz zwischen pädagogischen und „nicht-pädagogischen“ Relevanzmustern, also zwischen bestimmter und unbestimmter Struktur gefaßt wird. Es geht vielmehr um eine wechselseitige Bestimmung des Pädagogischen:

- * einerseits pädagogische Strukturierungen dessen, was hier mit dem Terminus „alltagsgebundenes Lernen“ bezeichnet wird und bei dem sich später herausstellen wird, daß sich mit ihm auch weitgehend gefestigte „alltagsdidaktische“ Kontexte und deren spezifische Kompetenzen bestimmen lassen
- * andererseits Förderung von Lernprozessen in funktional spezialisierten Strukturierungen, die als Antwort auf Wirksamkeitsgrenzen alltagsgebundenen Lernens zu verstehen sind

Ziel der folgenden Darstellung in Kapitel 6 und 7 ist es daher, die Strukturen beider Kontextierungen in ihrer Komplementarität (oder Dialektik) herauszuarbeiten. Ausgangspunkt ist dabei die Alltagswelt. Wie dies metaphorisch im „Eisberg-Modell des Lernens“ ausgedrückt wurde, sind alltagsweltliche Lernkontexte als Grundlage und Voraussetzung für Prozesse der Ausdifferenzierung eines auf „Lernen“ spezialisierten Funktionssystems zu betrachten. Hierzu wird der Begriff „lebensweltliche Fundierung“ eingeführt. Theoretisch begibt man sich mit diesem Zugang weitgehend auf Neuland. Ohne hier bereits eine umfassendere Ausarbeitung vorlegen zu können, soll diese Konzeptionalisierung in einem Exkurs knapp erläutert werden.

6.2 Systemtheoretischer Exkurs:

Die lebensweltliche Fundierung von Funktionssystemen

Es bedarf in den Sozialwissenschaften heutzutage einer rechtfertigenden Begründung, wenn versucht wird, die Begriffe „Lebenswelt“ und „Alltag“ über eine nichtdefinierte (also „alltagssprachlich beiläufige“) Verwendung hinaus als Schlüsselbegriffe zur Theoriebildung zu verwenden. Beide Begriffe haben einen breiten Bedeutungshorizont erhalten und werden dermaßen unscharf benutzt, daß skeptische Zurückhaltung angebracht ist. Andererseits könnte sich aber auch zeigen, daß neuere Entwicklungen in Richtung auf eine phänomenologisch aufgeklärte Systemtheorie (dazu noch autopoietischer Spielart) zu einer abermaligen Rezeption ermutigen. Nun allerdings unter einem neuen Paradigma und aus einem besonderen Erkenntnisinteresse heraus, das sich sicher weit von Husserl entfernt⁴⁷. Es gibt Anlaß zu der Hoffnung, daß in dem hier angesprochenen Zusammenhang manche der in der Literatur (vgl. Bergmann 1981; Waldenfels 1985; 1989; Luhmann 1981, 123ff. Kiwitz 1986; Gethmann 1991) behandelten Inkonsistenzen und Widersprüche auf neue Weise gesehen werden können. Es soll nun begründet werden, inwieweit „Lebenswelt“ bzw. „Alltag“⁴⁸ als Gegenbegriffe zum System geeignet sind und wie sie zur Kennzeichnung der Strukturdifferenz zum System eingesetzt werden können.

Die bereits erwähnte Bedeutungsvielfalt, die beide Begriffe zu einem intellektuellen Modeartikel geraten ließ (vgl. den Überblick bei Barz/Tippelt 1994; Bergmann 1981, 54, 69; Luckmann 1990), entfällt insofern als Problem, weil sich die hier vorgeschlagene Rezeption auf nur zwei Aspekte beschränken wird: auf das Fundierungsverhältnis lebensweltlicher Sozialstrukturen gegenüber sozialen Systemen und auf den Horizontcharakter für das systemspezifische „sense making“. Hierzu werden in diesem Exkurs Vorschläge zur

⁴⁷ Allerdings ist dabei auch feststellbar, daß ein systemtheoretischer Zugang auch für das Verständnis von Husserls Wissenschaftskritik neue Gesichtspunkte beizutragen hätte. Insbesondere gilt dies für den eigentümlichen Ebenenwechsel zwischen Aussagen über Wissenschaft als gesellschaftliches Funktionssystem einerseits und Reflexionsleistungen auf der Ebene subjektzentrierter Reflexion andererseits. Es wäre denkbar, daß sich hier über systemische Deutung einige Paradoxien auflösen ließen.

⁴⁸ Lebenswelt und Alltag werden hier mit nur geringer Bedeutungsdivergenz benutzt. Ausgangspunkt ist der Husserlsche Lebensweltbegriff mit dem in ihm enthaltenen Konzept der Reflexionsstufen. Der Alltagsbegriff kommt aufgrund der Bezugnahme auf die Arbeiten von Alfred Schütz sowie Peter Berger und Martin Luckmann hinzu. Er bezieht sich auf objektivierbare soziale Strukturierungen, die letztlich auch empirischer Forschung zugänglich sind. Lebenswelt hingegen setzt als Begriff tiefer an und umfaßt die im weiteren angesprochene Spannung zwischen Konstitutionsverhältnis („All der Dinge“) und Sinnhorizont.

systemtheoretischen Rekonstruktion von Konzepten der Lebenswelt und des Alltags gemacht und dabei die Eckpunkte einer phänomenologischen Erklärung von System-Emergenz skizziert.

Der Begriff der Lebenswelt ist gekennzeichnet von einer unentschiedenen „Kipp-Struktur“ zwischen ontologischer und relationaler Bedeutung (vgl. Bergmann 1981), was im philosophischen Diskurs als weitgehend ungelöstes Problem behandelt wird. (Waldenfels 1985; 1989; vgl. auch Kiwitz 1986; Kap.6)) Gerade dieser „Doppelsinn von Grundlegung“ (Waldenfels 1985,17) kommt einer systemtheoretischen Rekonstruktion von „Systembildung im Prozeß der gesellschaftlichen Institutionalisierung“ entgegen.

(1) Lebenswelt als „objektive“ Voraussetzung

Zunächst sind es lebensweltliche Strukturierungen, die aus der Perspektive des Systems als „das All der Dinge“ erscheinen und aus dessen „Grund“ heraus sich ein funktionales System herausbildet. Es geht hier um die Rekonstruktion von „System-Emergenz“ (vgl. Krohn/Küppers 1992a). „Lebenswelt“ bildet in dieser theoretischen Perspektive die konstitutiven Voraussetzungen für Systembildung - hierzu müssen sie allerdings auch je spezifische „Randbedingungen“ (vgl. Krohn/Küppers 1992b,167) erfüllen. Soziale Systeme stehen somit keinesfalls in einem dichotomen Gegensatz zur Lebenswelt, allein schon deshalb, weil sie ihnen ihre Emergenzbedingungen „verdanken“. Vielmehr besteht zwischen beiden Kontextierungen ein eigentümliches Verhältnis zwischen „Eigenheit und Fremdheit“, das z.B. auf Seiten des Systems in einer struktureller Resonanz für seinen „Ursprung“ zum Ausdruck gelangt, aus dem es „hervorgegangen“, von dem es nun aber konstitutiv „abgetrennt“ ist. (vgl. Schäffter 1997a,7ff.)

Es wird daher vorgeschlagen, das Verhältnis System/Lebenswelt nach dem gestalttheoretischen Schema: „Figur/Grund“ zu konzipieren. Lebensweltliche Strukturen werden im Zuge der Systemkonstitution zur systemspezifischen Umwelt. Sie werden für systeminterne Relevanzen daher transzendent, dennoch bleiben sie der konstitutive „Hintergrund“, auf dem sich über die „Figur“ der systemischen Strukturen eine funktionale „Gestalt“ herausbilden und Auf-Dauer-Stellen kann. In diesem Verhältnis kann ein System nur das in eine funktionale Kontextierung überführen, was im Prozeß der Systembildung an lebensweltlichen Voraussetzungen „verfügbar“ ist. Diese Voraussetzungen erhalten für die

Systemkonstitution einen ontologischen Status - für das System „sind“ sie „die objektiv vorgegebene Welt“, dies allerdings nur für sie! Wahrnehmung von Lebenswelt als objektive Bedingung bleibt somit ein systemrelativer Standpunkt.

Bezieht man nun die temporale Struktur sozialer Systeme (vgl. Luhmann 1984; Schäffter 1993b) mit in die Betrachtung ein und berücksichtigt, daß Systemkonstitution nicht nur zum Zeitpunkt eines singulären „Anfangszustand“ stattfindet, sondern daß Prozesse des Systemaufbaus permanent erfolgen, so wird deutlich, daß es um ein dynamisches Beziehungsverhältnis geht, bei dem ständig wechselseitige strukturelle Resonanzen und Interferenzen erzeugt werden. Bei dynamischer Ordnungsbildung bekommt daher das permanente Aufrechterhalten von Grenzflächen, Schwellenbereichen und Zwischenwelten eine hohe Bedeutung. (vgl. Waldenfels 1987)

Kommunikationstheoretisch folgt aus dem Verhältnis: Figur/Grund, daß jedes Funktionssystem im Sinne eines spezialisierten Kommunikationskontextes auch *innerhalb* seiner eigenen Grenzen über eine (systemspezifische) lebensweltliche Basis verfügt, die sich dort als alltägliche Sonderwelten (vgl. Bergmann 1981,67f.) herausbilden. Im Sinne des gestalttheoretischen Schemas läßt sich argumentieren, daß die funktional herausgehobene Struktur notwendigerweise auch innerhalb ihrer Kontextierung über relevante Strukturanteile ihres (Hinter-) Grundes verfügt und auf sie im Prozeß des Organisierens ständig zurückgreift. Die Differenz zwischen System und Lebenswelt darf daher nicht räumlich-territorial im Sinne eines Innen/Außen-Verhältnisses gedacht werden, sondern ist in Bezug auf die Relevanzen der jeweiligen kommunikativen Ordnung zu verstehen.

Für die Rekonstruktion von Systembildung, bei der Kommunikation das Letztelemt darstellt, muß an diesem Punkt beachtet werden, daß der lebensweltliche Grund im Sinne einer Fundierung notwendigerweise unthematisch bzw. sogar unthematisierbar ist - dies selbstverständlich nur aus der Perspektive des Systems! Da jede „Thematisierung“ eine Hervorhebung von Teilstrukturen der Lebenswelt ist, kann das Funktionssystem im Sinne einer herausgehobenen „Figur“ sogar selbst als spezifische „Thematisierung“ der sie konstituierenden Lebenswelt betrachtet werden. Ein Funktionssystem bringt lebensweltliche

Spannungsverhältnisse⁴⁹ in spezifischer Weise „zum Ausdruck“. Dieser Gedanke leitet bereits zum nächsten Merkmal über

(2) Lebenswelt als Sinnhorizont

Die *relationale Bedeutung* des Begriffs zeigt sich an dem Horizontcharakter von Lebenswelt für das emergente System. Lebensweltliche Kontexte sind gekennzeichnet durch eine „Selbstverständlichkeitsstruktur“, die Selbstthematisierung nicht zuläßt, bzw. die dazu führt, daß Reflexion auf die eigene Lebenswelt bereits Symptom ihrer Schwächung ist oder gar ihre Auflösung bedeutet. Nur solange die eigene Lebenswelt ein als universell und absolut gegebenes Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns „erscheint“, nur dann bietet es den Kontext einer sicheren Welt im Sinne einer common-sense-Struktur. Für die Konstitution von „Sinn“ bildet sie den „Horizont“, der wie Peter Schlemihl mit seinem Schatten mit der Existenz des Sinnsystems untrennbar verknüpft ist. „Auf dem Boden der natürlichen Einstellung leben wir in den Welthorizont hinein, ohne ihn zu thematisieren, denn die Lebenswelt ist das Universum des Selbstverständlichen.“

(Bergmann 1981,59) Husserl betont in diesem Zusammenhang: „Alle theoretischen und praktischen Themen, ..., liegen immer in der normalen Einheitlichkeit des Lebenshorizonts ‘Welt’.“ (Husserl 1992,147)

Lebensweltliche Strukturen wären aufgrund ihres Selbstverständlichkeitscharakters nicht wahrnehmungsfähig, wenn sie nicht über ihre konstitutive Bedeutung hinaus auch den Horizont der Sinnbildung für das emergente System bieten und hierdurch reflexionsfähig würden. Lebenswelt als systemrelativer Horizont ermöglicht somit erst die Grenzbildung und genauere Grenzbestimmung und dies notwendigerweise immer nur aus der Perspektive eines Funktionssystems.

Funktionssysteme grenzen sich nicht nur von anderen Funktionssystemen ab, denn „Gesellschaft“ läßt sich nicht auf ein Gesamt von Funktionssystemen reduzieren. In Anschluß an Luhmann ist es statt dessen üblich geworden, zwischen „systemspezifischer Umwelt“ und konkreten „Systemen in der Umwelt“ (eines Systems) zu differenzieren. Durch diese Unterscheidung wird es möglich, die „nicht-systemisch“ strukturierte Umwelt als den

⁴⁹ Im Fall institutionalisierten Lernens ist es die Spannungslage zwischen Lernanlaß und Verwendungssituation. Dies wird im 7. Kapitel genauer ausgeführt.

lebensweltlichen Horizont eines Systems zu beschreiben. Lebenswelt bildet dabei den weitgehend unbestimmten „Hintergrund der Welt“, auf dem sich die Figur des Funktionssystems reliefartig abzuheben vermag. In einer gestalttheoretischen Deutung⁵⁰ wird dabei erkennbar, daß es sich bei der Emergenz einer Figur vor einem Grund nicht um eine lineare Folge handelt, die sich als Kausalbeziehung nachvollziehen läßt.

Luhmann beschreibt dies prägnant auf seine Weise:

„Die Summe der Funktionssysteme ist nicht schon die Summe der Lebensverhältnisse, allein schon deshalb nicht, weil sich keineswegs alle kommunikative Interaktion einem und nur einem Funktionssystem zuordnen läßt. Es bleibt ein Residualbereich des nicht eindeutig zuzuordnenden Alltagshandelns, aber auch des bei aller Funktionsausrichtung mitlaufenden ‘Sonst-noch-Bewußtseins’, da keine funktionale Spezifikation von Sinn Verweisungen auf andere Möglichkeiten eliminieren kann.“ (Luhmann 1981,124)

„Der Begriff der Lebenswelt faßt danach all diejenigen Sinnesimplikationen im alltäglichen Handeln zusammen, die nicht dazu bestimmt sind, dieses Handeln den gesellschaftlich ausdifferenzierten Funktionssystemen zuzuordnen“. (a.a.O. S.125)

Die hier an dem Merkmalen „Konstitutionsverhältnis“ und „Sinnhorizont“ skizzierte Anwendung des Begriffs auf systemtheoretische Fragen läßt schlüssige Erklärungen zu, weshalb „Lebenswelt“ einerseits relational bestimmbar, in gleicher Weise aber auch „objektive“ (d.h. systemkonstitutive) Bedeutung hat. Waldenfels bietet (jenseits systemtheoretischer Deutungen) eine auch für unsere Überlegungen zutreffende Zusammenfassung:

„In ihrer stetigen *Vorgegebenheit* bildet sie dabei die Grundstufe aller höheren Sinnbildungen; in ihrer universalen *Strukturiertheit* bleibt sie invariabel in bezug auf alle auftretenden Relativitäten. Sie ist somit *Erstgegebenes* und *Letztregelndes* zugleich; erstgegeben ist sie in ihrer anschaulichen Präsenz, in ihrer „Jeweiligkeit“, letztregelnd in ihrer universalen Strukturiertheit als „synthetische Totalität“ (Husserl 1992,148). Insofern kann sie als *Boden* (= Woher) und *Horizont* (= Woraufhin) aller Sinnbildung bezeichnet werden. Der ...Doppelsinn von Grundlegung tritt hier deutlicher zutage.“ (Waldenfels 1985,17)

⁵⁰ Lebenswelt ist keine objektive bestimmbare Gegebenheit, die Funktionssystemen eine Fundierung bietet. Vielmehr greifen Funktionssysteme bei ihrer Konstituierung auf lebensweltliche Strukturen zurück und nutzen sie dabei als Elemente zu ihrer Fundierung, gerade hierdurch aber gelangt der spezifische Kontext von Lebenswelt (als unbestimmter Hintergrund) überhaupt erst zu seiner Bedeutung. Lebenswelt braucht Funktionssysteme, um Lebenswelt „zu sein“.

(3) Erste Schlußfolgerungen

Als Konsequenz aus den eher kursorischen Begründungen folgt, daß lebensweltliche Strukturen immer nur aus den Relevanzen eines Funktionssystems beobachtbar sind. Differenztheoretisch gefaßt: „Lebenswelt“ erhält erst als „Kontrastierung“ zu einem Funktionssystem wahrnehmbare Kontur. Hierdurch wird jedoch eine ausschließlich auf Negation beruhende Definition, wie sie Luhmann vorschlägt, überwunden. Einerseits faßt der Begriff Lebenswelt in einer universellen Bestimmung alle die Relevanzen zusammen, die keinem Funktionssystem zuzuordnen sind und stellt damit die (unbestimmte) Negation aller Funktionssysteme dar. Aus der besonderen Perspektive eines der Funktionssysteme jedoch lassen sich lebensweltliche Relevanzen als bestimmte Negation spezifizieren. Zu bedenken ist hierbei allerdings, daß es dann ebenso viele lebensweltliche Relevanzen gibt, wie sie aus Funktionssystemen heraus als Kontrast rekonstruierbar werden. Dies ist genau der Stand der Erkenntnis, wie er u.a. von Waldenfels vertreten wird. Er macht aufmerksam auf eine polyzentrische Ordnungsstruktur, die nicht mit der „alten Form des Relativismus“ verwechselt werden darf, sondern die auf eine Kontextgebundenheit und damit letztlich auf die „Abgründigkeit des Sinns“ (Waldenfels 1985,32) verweist. Hier sind gute Anschlußmöglichkeiten zu konstruktivistischen Theoriekonzepten gegeben.

In Bezug auf die gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernen bedeutet dies zunächst, daß deutlicher zwischen unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung zu unterscheiden sein wird. Es wird erforderlich, auch lebensweltliche Lernkontexte als Institutionalstrukturen wahrzunehmen und genauer zu erforschen. Es geht nicht mehr allein um den Gegensatz zwischen institutionalisiertem und nicht-institutionalisiertem Lernen, sondern um die Frage nach der jeweiligen Relevanzstruktur, die jeweils einer Institutionalisierungsform zugrundeliegt. Dies wiederum macht es möglich, die Frage nach der Rationalität funktional ausdifferenzierter Systeme zu stellen. (allg. vgl. Schmalz-Bruns 1990) Dabei wird erkennbar, daß sich auch innerhalb einer funktionalen Ausdifferenzierung Spielräume der Institutionalisierung von Lernen auftun. Dies ist der Punkt, an dem z.B. die Dominanz „arbeitsförmiger Rationalität“ bei den heute üblichen Formen der Institutionalisierung beobachtbar wird und in den Diskurs über den Wandel der Arbeitsgesellschaft gestellt werden kann. (vgl. Kap. 8)

Grundsätzlich läßt sich zusammenfassen, daß im Falle einer funktionalen Institutionalisierung von Lernen die lebensweltliche Kontextierung immer die Kontrastfläche bietet, von der sich „didaktisierte Lernstrukturen“ grenzbildend abzuheben und ihre spezifischen Organisationsformen herauszubilden vermögen. Lebenswelt „ist“ daher nicht die Fundierung von Funktionssystemen in einem ontologisch bestimmbar Status. Funktionssysteme greifen vielmehr auf lebensweltlich strukturierte Sozialkontexte ordnungsbildend zu ihrer Fundierung zurück und verschaffen erst dadurch den bislang blind gebliebenen Selbstverständlichkeiten den Charakter von „Alltagserfahrung“.

Empirisch läßt sich dies als Aufbau eines „Spannungsfeldes“ beobachten: Jede Veranstaltung der Erwachsenenbildung und damit jede institutionalisierte Lernsituation läßt sich als ein kleines funktional strukturiertes Sozialsystem⁵¹ auffassen, das sich zu seiner alltagsweltlichen Umwelt sinnstiftend abgrenzt und dabei mehr oder weniger komplexe Binnenstrukturen unter pädagogischen Relevanzen ausdifferenziert. Durch diesen Systembildungsprozeß befindet es sich zu seinem sozialen Umfeld in einem produktiven Spannungszustand: die Grenze wirkt anziehend („attraktiv“) oder abstoßend („Lernzumutung“), nicht aber indifferent. Sobald sich ein solcher Spannungszustand auflöst, bedeutet dies auch das Ende des kleinen sozialen Systems „Lehrveranstaltung“. Eine empirische Analyse institutionalisierter Weiterbildung hat nun zu erforschen, über welche „Kontextmarkierungen“ die Sinngrenze zum Ausdruck gelangt und worauf jeweils die Konstitution des Spannungsfalles zwischen Organisationssystem und dem Alltag der Bildungsadressaten beruht. (Vorschläge hierzu vgl. Schäffter 1994c)

Wird - wie vorgeschlagen - das Konstitutionsverhältnis dialektisch gefaßt, so lassen sich schließlich auch koevolutive Prozesse rekonstruieren. System und Lebenswelt stehen über strukturelle Koppelung in einem koevolutionären Austauschverhältnis, das sich von beiden Seiten her beobachten läßt:

* Von Seiten des Funktionssystems wird auf lebensweltliche Teilstrukturen rekurriert; sie werden dabei als Elemente eigener Formbildung genutzt. Dies läßt sich als systemischer Rückgriff auf „lebensweltliche Vorstrukturierungen“ bezeichnen. Als Beispiel kann der

⁵¹ Hierbei handelt es sich um ein Subsystem des gesellschaftlichen Funktionssystems von begrenzter Dauer, also um ein Organisationssystem mit einem Anfang und einem Ende; nicht aber um das Funktionssystem.

gegenwärtige Diskurs um die Ästhetisierung der Lebenswelt und zur alltagsästhetischen Dimension der politischen Bildung gelten. (vgl. Barz/Tippelt 1990; Schulze 1992; Flaig u.a. 1993; Barz 1996) Das strukturelle Problem, auf das mit einer sensiblen „lebensweltlichen Fundierung“⁵² im systemischen Operationskreis III reagiert werden muß, besteht in dem überraschenden Auftreten immer neuer Lerninteressen oder Varianten des Lernens, die für das Funktionssystem häufig kaum antizipierbar oder gar beeinflussbar sind. Dies gilt gerade dann, wenn dem Weiterbildungssystem hierzu eine Gegensteuerungsfunktion⁵³ zugeschrieben wird. Grundsätzlich ist festzuhalten, daß im Zuge eines Strukturwandels in der lebensweltlichen Kontextierung ein komplementärer (nicht jedoch identischer) Strukturwandel im Funktionssystem der Weiterbildung einhergeht.

* Auf der anderen Seite lassen sich auch Wirkungen beobachten, die das Funktionssystem auf die sie fundierende Lebenswelt⁵⁴ ausübt. Jedes System nimmt allein durch seine Konstitution, d.h. durch den Aufbau von Kontextgrenzen der Kommunikation und damit durch die Präsenz einer sinnvollen, gleichzeitig jedoch „nicht-alltäglichen Kommunikation“ strukturell Einfluß auf die Lebenswelt. Diese Wirkung ist grundsätzlich von Systemleistungen zu unterscheiden, die sich an „andere Systeme in der Umwelt“ richten und dort (z.B. in Form von „Produkten“) anschlussfähig sind. Die hier angesprochenen Veränderungen der Lebenswelt entstehen allein

⁵² Im Rahmen einer systemtheoretischen Institutionsanalyse kann man an dieser Stelle zwischen dem „Fundierungsverhältnis“ und der „Leistungsseite“ eines Funktionssystems unterscheiden. Die in den Beispielen angesprochenen lebensweltlichen Veränderungen kommen zwar mittelbar auch als Leistungsproblematik zum Ausdruck - hier aber nur unter dem Aspekt von „Produktmarketing“ mit dem äußerst schwerfälligen Instrumentarium von Bedarfsanalyse, Evaluation und „Qualitätssicherung“. Vor allem geben Lösungsbemühungen, die sich auf die Leistungsseite beschränken und sich auf neue Angebote konzentrieren, keine Antwort auf das Problem, auf welche Kursleitergruppen und auf welche „institutionellen Beziehungen zu Adressatenbereichen“ (vgl. Schäffter 1981; sowie Kap. 7.3) im konkreten Fall zurückgegriffen werden kann. Derartige Beziehungsstrukturen sind jedoch nicht voluntaristisch von Fall zu Fall umzugestalten, sondern sind Ergebnis von langfristigen „institutionellen“ Entwicklungen, die sich einer betriebswirtschaftlichen Sicht entziehen.

⁵³ Als Beispiel hierfür kann der noch anhaltende „Esoterik-Boom“ gelten, der eine bestimmte Pädagogengeneration auf dem „linken Fuß“ erwischte. Ähnliches gilt für das dramatische Anwachsen körperbezogener Lernbedürfnisse jenseits von Therapien („Körperarbeit“), mit weitreichenden Konsequenzen für das Verständnis von „Lernen“ und das „didaktische Setting“.

⁵⁴ Erstaunlicherweise bleibt das Fundierungsverhältnis in der Luhmannschen Systemtheorie weitgehend unterbelichtet. Dies wird auch an der oben zitierten Negativdefinition erkennbar, die als Abwehr von s.E. unzulässiger „Systemkritik“ und im Zusammenhang mit der populären Dichotomie von „System und Lebenswelt“ bei Habermas formuliert wurde. Im Gegensatz zu Parsons „Vier-Felder-Schema“ geht Luhman von nur drei Systemreferenzen (Funktion, Reflexion und Leistung) aus und vernachlässigt auffällig die Konstitutionsebene, die neben dem Leistungsaspekt eine ebenso wichtige „Grenzfläche“ zur systemischen Umwelt herausbildet. Die hier entwickelten Überlegungen nehmen daher das Luhmannsche Theoriegebäude zwar weitgehend als Ausgangspunkt, gehen dann aber eigene Wege. Dies trifft insbesondere auf diesen Aspekt zu.

aufgrund der Existenz des Systems und seiner Kontrastwirkung. Auf sie haben sich die unterschiedlichen Akteure in der Lebenswelt einzustellen. Aber auch das System selbst bekommt mit diesen Echowirkungen in Gestalt von unbeabsichtigten Folgewirkungen zu tun und hat sich seinerseits wiederum darauf einzustellen.

Für funktional strukturierte pädagogische Kommunikation bedeutet das einerseits, daß auf Lernangebote nicht nur „inhaltlich“ durch Zustimmung, Ablehnung oder Indifferenz reagiert wird, sondern auch auf die Tatsache, daß es überhaupt Bildungsangebote (für Erwachsene) gibt, die eine pädagogische Zielsetzung verfolgen. Man reagiert bereits auf die pädagogische Intentionalität im Sinne von Lernzumutungen, unabhängig davon, um was es letztlich thematisch geht. - Alltagsweltliche Kommunikation strukturiert sich durch diesen Einfluß zunehmend intentional, dies wird im Sinne einer „pädagogischen Überformung“ als bedrohlich erlebt und z.B. im Zuge von betrieblicher Personalentwicklung, bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder in den sog. Dritten Programmen und Kulturkanälen mit Widerstand gegen eine „Pädagogisierung“ beantwortet.

Hier läßt sich der kritische Diskurs in Anschluß an Habermas in bezug auf eine beobachtbare „Rationalisierung der Lebenswelt“ verorten, die auf eine „Kolonisierung“ und damit letztlich Zerstörung alltagsweltlich strukturierter Kommunikationskontexte durch funktionale Relevanzen hinausläuft. (vgl. Habermas 1982, Bd. 2, S. 173ff., hier: 277f.; kritisch hierzu Kiwitz 1986)

Ähnlich, aber mit weitgehend anderer Bewertung, argumentiert Giddens, wenn er am Beispiel der Wirtschaftswissenschaft beschreibt, wie der sozialwissenschaftliche Diskurs einschließlich seiner benutzten Begriffe und Problembeschreibungen „in die von ihm analysieren Kontexte selbst wieder Eingang findet.“ (Giddens 1996,56) „Die ökonomische Umwelt wird im Lichte dieser Inputs ständig verändert, wodurch eine Situation geschaffen wird, in der sich der ökonomische Diskurs und die Tätigkeiten, auf die er Bezug nimmt, unablässig wechselseitig ins Spiel bringen.“ (a.a.O. S.58) Das Wissen, das in den kommunikativ spezialisierten Kontexten der verschiedenen Funktionssystemen hervorgebracht wird und z.T. paradigmatischen Leitbildcharakter erhält, „kehrt ... zu seinem Gegenstandsbereich zurück, den es damit (grundsätzlich doch normalerweise auch in der Praxis) umgestaltet.“ (a.a.O. S.62). Man spricht in diesen Fällen von einer „Verrechtlichung, Ökonomisierung, Therapeutisierung, Politisierung oder Pädagogisierung des Alltags und

meint damit zunächst ein „Durchschlagen“ funktionsspezifischer Argumentationsmuster in alltagsweltliche Sinnzusammenhänge. Was nicht immer gesehen wird, ist, daß man sich auch darauf wiederum auf Seiten der Funktionssysteme einzustellen hat, was schließlich einen Ausregelungsprozeß in Gang setzt, der von keiner Seite mehr zu steuern ist und zu den oben angesprochenen koevolutiven Entwicklungen führt.

Unsere Lebenswelt wird inzwischen so weitgehend von funktionalen „Vorstrukturierungen“ überformt, daß beispielsweise Patienten bereits mit fester (Selbst)Diagnose zum Arzt gehen oder Teilnehmer an Weiterbildungskursen ungefragt über ihre „Lernmotivation“ Auskunft geben. Dennoch muß beachtet werden, daß systemspezifische Rationalität innerhalb alltäglicher Handlungszusammenhänge dennoch einer anderen Kontextlogik folgen muß, weil sie hier in andere Relevanzstrukturen eingebettet ist. Was damit gemeint ist, wird in diesem Kapitel im einzelnen ausgeführt.

6.3 Zur Differenz zwischen den Lernkontextierungen

Lebensweltliche Relevanzen und alltägliche Kontextierungen⁵⁵ des Lernens werden im Folgenden in ihrer Differenz zu den funktional strukturierten Lernkontexten gefaßt und kategorial bestimmt. Sie stehen in Kontrast zu „didaktisierten“ Lernkontexten, deren Sinn und Zweck primär auf die Förderung und Gewährleistung von Lernprozessen gerichtet sind. Alltagsgebundenes Lernen läßt sich hierbei zunächst negativ bestimmen: es findet überall dort statt, wo Lernprozesse keiner didaktischen Strukturierung unterworfen werden, also außerhalb einer funktionalen Ausdifferenzierung⁵⁶ ablaufen. Institutionalisiertes Lernen erweist sich dabei unter einer strukturanalytischen Betrachtung nicht als „alltägliches Lernen unter besseren Bedingungen“, selbst wenn dies zunächst Motiv seiner Ausdifferenzierung war. Aber auch umgekehrt wäre es ein Mißverständnis, wenn man alltägliches Lernen als defiziente

⁵⁵ In Anlehnung an Gotthard Günther wird hier der Begriff Kontextierung für einen paradigmatischen Strukturbruch zwischen zwei Relevanzbereichen gewählt, die in ihrer Logik nicht auf einander zurückführbar sind. Soziale Kontexte hingegen liegen auf einer konkreteren Ebene und lassen sich sozio-kulturell beschreiben. Hier wird auf Bateson und seinen Begriff der „Kontextmarkierung“ Bezug genommen.

⁵⁶ In Erinnerung gerufen werden muß an dieser Stelle, daß diese Ausdifferenzierung nicht notwendigerweise räumlich-territorial in Szene gesetzt werden muß. Ganz im Gegenteil erweist sich funktionale Differenzierung daran, daß organisationale Zusammenhänge gleichermaßen von unterschiedlichen Funktionssystemen überformt werden. In Wirtschaftsbetrieben besteht die Trennung zwischen dem ökonomischen System und dem Weiterbildungssystem nicht am Werkstor und auch nicht zwischen Produktionsabteilung und Weiterbildungsabteilung, sondern an den jeweils strukturell dominanten Relevanzen. Die Frage lautet dann: Wo

Variante institutionalisierter Lernprozesse auffassen würde. Kiwitz charakterisiert die „nicht-funktionalen Strukturierungen“ als „Lebenskunst“, und greift damit auf eine klassische Kontrastierung zu dem zurück, was in Kap. 8 als arbeitsförmig bezeichnet wird. (Kiwitz 1986)

Es wird statt dessen die Hypothese aufgestellt, daß ein qualitativer Unterschied zwischen beiden Lernkontexten besteht, der sie unvergleichbar macht. Selbst bei gleichem Thema oder Inhalt wird jeweils ein anderer Lerngegenstand angeeignet. Trifft dies zu, so hat das weitreichende wissenssoziologische Konsequenzen. Es stellt sich dann nämlich die Frage, welche gesellschaftlichen Wissensbestände und welche Bereiche des Erfahrens und Erlebens in welchem der Kontexte adäquat angeeignet werden können. Was geschieht z.B., wenn Alltagswissen über didaktisierte Kontexte erworben wird? - Welche Folgen hat es, wenn systematische Wissensstrukturen im Rahmen alltagsgebundenen Lernens aufgebaut werden?

Für einen solchen Strukturvergleich wird es in einem ersten Schritt notwendig, die charakteristischen Merkmale alltagsgebundenen Lernens herauszuarbeiten, um daran anschließend Lernen in funktional strukturierten Lernkontexten zu bestimmen.

6.4 Merkmale alltagsgebundenen Lernens

Die Struktur alltagsgebundenen Lernens läßt sich an sechs Merkmalen verdeutlichen:

(1) Alltagsweltliche Lernanlässe bauen ihr spezifisches *Spannungsgefälle innerhalb einer pragmatischen Sinnstruktur* auf: sie beziehen sich auf Lernen im Tätigsein. Lernen erfolgt im Prozeß der Arbeit, im Prozeß der täglichen Lebensführung, im tätigen Verfolgen von Aktivitäten und Vorhaben.

(2) Lernen folgt den Relevanzstrukturen von Alltagswissen. Diese Einsicht verlangt einen wissenssoziologischen Zugang, mit dem die Konstruktion alltäglicher Wissensbestände theoretisch möglich wird.

wird in einem Wirtschaftsbetrieb „Lernen“ in spezifischen Kommunikationskontexten strukturell gesichert und auf Dauer gestellt?

(3) Lernprozesse schmiegen sich „beiläufig“ der Sach- und Handlungslogik alltäglicher Aktivitäten und Vorhaben an.

(4) Das Lernen verläuft in seiner Normalform latent und wird erst in Problemfällen reflexionsbedürftig; alltägliches Lernen ist daher erst sekundär bewußtseinsfähig, thematisierbar und steuerbar.

(5) Alltägliche Lernprozesse finden ihren organisatorischen Ausdruck in „fluiden“, zielhervorbringenden Strukturen und verfestigen sich erst sekundär in „kristallinen“, aufgabenbezogenen Organisationsformen.

(6) Alltagsgebundenes Lernen ist aufgrund der Kontextabhängigkeit und Latenz von seiner Ausgangsbewegung her zunächst strukturell fremdbestimmt und weist erst sekundär selbstbestimmte Freiräume des Lernens auf.

Die genannten Merkmale alltagsgebundenen Lernens werden im nächsten Abschnitt im einzelnen erläutert.

1. Merkmal: Pragmatische Erwartungsmuster

Alltagsgebundenes Lernen erfährt seinen Ausgangspunkt daraus, daß eine Irritationserfahrung aus tätigen Handeln und dabei erkennbarem Bedarf an neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwächst. Das Erleben von Widerständigkeit in der Auseinandersetzung mit einer komplexen Umwelt erscheint hierdurch als ein Spannungsgefälle zwischen bisher verfügbarem und erwünschtem Wissen. In einem pragmatisch strukturierten Sinnkontext werden erforderliche, aber (noch) nicht vorhandene Wissensbestände erkennbar. Das Spannungsgefälle entsteht daraus, daß mögliches Wissen als „Nichtwissen“ beschreibbar wird. Über das Diskrepanzerlebnis der Irritation wird daher erfahrbar, daß es offenbar „etwas“ (wie immer deutlich bestimmbar) gibt, was für die eigene Lebensführung und Lebensgestaltung von zusätzlicher Bedeutung sein kann. Diese Formulierung bringt zum Ausdruck, daß das Aufscheinen von „Nichtwissen“ im Diskrepanzerlebnis der Irritation keineswegs nur als Defizit oder Mangelsituation erlebt zu werden braucht, sondern auch als

Aufscheinen von neuen Handlungsperspektiven, anregend neuen Sichtweisen oder faszinierenden Gegenstandsbereichen gedeutet werden kann.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, daß die widerständige Erfahrung, durch die sich unbestimmte Wissensmöglichkeiten in bestimmtes „Nichtwissen“ transformieren, nicht unter pädagogischer Intentionalität an den Lernenden herangetragen wird, sondern integraler Bestandteil eines Handlungszusammenhangs ist, der Sinn und Motiv nicht aus der Absicht zu lernen bezieht.

Beispiel:

Alltagsgebundenes Lernen im Prozeß der Arbeit versus Institutionalisiertes Lernen im didaktischen Arrangement einer Übungsfirma

Man gründet kein Dienstleistungsunternehmen zur Software-Betreuung, um betriebliches Management oder Marketing zu lernen, sondern in der Regel lernt man dies dabei „en passant“. (vgl. Reischmann 1995) Strukturell unterscheidet sich dieser alltagsgebundene Lernkontext - dies ist die Grundthese - prinzipiell und nicht nur graduell von pädagogisch strukturierten „Übungsfirmen“, in der ein Unternehmen modellartig konstruiert wird, *damit* an ihm in geeigneter Weise gelernt werden kann.

Im ersten Fall verliert der Handlungskontext seinen Sinn, wenn die Firma pleite geht, aber dabei viel gelernt wird - er bleibt aber sinnvoll, wenn der Betrieb erfolgreich gemanagt wird, ohne daß der Betreiber letztlich weiß, ob und was er eigentlich dabei gelernt hat. Der Handlungskontext einer Übungsfirma bezieht als didaktisches Arrangement seinen Sinn aus seiner Eignung für Lernen im betrieblichen Strukturen - er verliert seinen Sinn, wenn trotz wirtschaftlichem Erfolg nicht gelernt wird, nicht aber, wenn kostspielige Fehler gemacht werden, an denen sich erfolgreich lernen läßt.

Ist der Lernanlaß integraler Bestandteil eines Handlungszusammenhangs, so läßt er sich weder thematisch noch situativ von der Handlungslogik trennen, aus der das Diskrepanzerlebnis hervorgeht:

Er ist unzufrieden mit dem Betriebsablauf und strukturiert ihn um - daß und was er dabei lernt wird weder thematisch, noch als „Lernsituation“ bestimmbar.

Leben, Arbeit und Lernen sind zu einer untrennbaren „Ganzheit“ verschmolzen. Aufgrund der pragmatischen Struktur alltäglicher Lernanlässe baut sich untrennbar verbunden mit dem Irritationserlebnis ein Spannungsbogen zu einer gewünschten Situation auf, die dadurch genauer bestimmbar wird, daß geklärt wird, wie sie praktisch erreicht werden kann. Die Bestimmung von „Nichtwissen“ erfolgt in pragmatischen Kontexten über eine möglichst konkrete Klärung von „Verwendungssituationen“ des erforderlichen Wissens. Der „Weg zum Erfolg“ - wie er in vielen Mythen immer wieder beschrieben wird - verläuft daher über die

Operationalisierung der angestrebten Situationen. Je genauer die Situation in bezug auf ihr Anforderungsprofil erkennbar wird, um so klarer strukturiert sie bereits den auf sie bezogenen Lernprozeß. Irritation ist daher Ausdruck dieser Zielspannungslage, auch wenn sie zunächst nur als eine noch nicht genauer bestimmbare „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade) erlebt werden kann.

Beispiel: Orientierungslernen

Er kommt per Flugzeug in eine fremde Stadt. Um vom Flughafen zum Bestimmungsort zu gelangen, muß er sich Klarheit über die Benutzungsregeln des hiesigen Personennahverkehrs verschaffen. Spätestens am Fahrkartenautomaten gerät er in die besagte irritierende Spannungslage: Er sieht sich herausgefordert, die für seine Absicht relevanten Aspekte der Tarifstruktur herauszufinden und sie auf seinen Fall anzuwenden. Trifft er auf eine weitgehend standardisierte Umwelt und ist daher in der Lage, einschlägige Vorkenntnisse anzuwenden, so werden sich die meisten der neuen Aspekte additiv seinen bisherigen Kenntnissen zuordnen lassen und damit seine bisher entwickelte Erwartungsstruktur bestätigen. Er stellt z.B. fest: „Hier gibt es auch Kurzstreckentarife. Wieder was gelernt: Nur treffen sie auf meinen Fall leider nicht zu. Mein Ziel liegt im Tarifbereich II.“

Er lernt etwas, aber nichts strukturell Neuartiges. Somit ergänzt er nur sein Repertoire an konkreten Reiseerfahrungen und bestätigt damit gleichzeitig seine bisherige Wissensstruktur. Es kann aber auch der Fall eintreten, daß er im Rahmen seiner Orientierungsbemühungen auf etwas strukturell Neues stößt: sein Flugticket gilt auch als Fahrkarte für den Nahverkehr und damit sind alle weiteren Informationen für ihn ohne Relevanz. Damit entfällt jeder Anlaß, sich weiter mit der Tarifstruktur dieser Gegend zu beschäftigen, die damit die Bedeutung als „Nichtwissen“ verliert und im Ozean des prinzipiell möglichen Wissens versinkt. Denn wer interessiert sich schon im Alltagsleben für Fahrkartenpreise in Kualalumpur.

Das Beispiel für Orientierungsprobleme eines Reisenden als pragmatischer Lernanlaß soll die Struktur alltagsgebundenen Lernens exemplarisch wiedergeben. Lernen braucht hier „mitgänglich“ (Prange 1978,71) im Durchlaufen einer Erwartungsspannung nicht bewußt zu werden, ist aber auch sehr gezielt und effektiv organisierbar, wenn es die Situation erforderlich erscheinen läßt. Sobald die Zielspannungslage aufgrund anderer Formen der Problemlösung aufgehoben wird - durch die Kombi-Ticket-Lösung oder weil der Reisende von einem Ortskundigen abgeholt wird - bricht mit ihr auch der beiläufige Lernprozeß ab. Der Reisende merkt nicht einmal, daß er nun eine „Lernchance“ verloren hat.

Sie sprechen unter Kollegen über Problem des Personennahverkehrs und fast jeder ist in der Lage, sein Erfahrungswissen über die Verhältnisse in Paris, London und New York zum Besten zu geben. Nur was Tokyo betrifft, fällt ihm leider nichts ein, weil er dort von Bekannten gelotst wurde und er daher dankenswerterweise um jede Irritationserfahrung gebracht wurde. Er galt dort offenbar als „hilfsbedürftiger Ausländer“ mit geringer

alltagsgebundener Lernkompetenz. Auch ohne zu lernen, läßt es sich trefflich und vor allem erfolgreich leben. In manchen Fällen erweist sich die Option zum „Nichtlernen“ sogar als soziales Privileg.

Das geschilderte Beispiel bezieht sich auf eine sehr konkrete Verwendungssituation, aus der heraus „Nichtwissen“ produziert und das daran anschließend über Lernprozesse bearbeitbar wird. Dennoch wäre es ein Mißverständnis, wenn alle alltagsgebundenen Lernanlässe aufgrund ihrer Bindung an einen pragmatischen Sinnkontext vorschnell auf Zweckhandeln reduziert würden. Alltagsgebundenes Lernen bezieht seine Irritationen und das daran anschließende Spannungsgefälle nicht allein aus *utilitaristisch* strukturierten Sinnkontexten. Die in der Irritation mitgedachten Verwendungszusammenhänge können sich über eher instrumentelles Handeln hinaus beispielsweise auch auf darauf beziehen,

- * den Überblick wiederzugewinnen,

- * Distanz zu wahren,

- * eine kompetente Einsicht zu erlangen,

- * verdeckte Zusammenhänge zu durchschauen

oder ganz einfach

- * „auf dem Laufenden zu bleiben“, um so einen existentiell notwendigen Kontakt zur Welt aufrecht zu erhalten.

2. Merkmal: Inkonsistente Wissensstruktur

Am Beispiel des Orientierungslernens anlässlich einer Reise läßt sich ein weiterer Aspekt eines alltäglichen Spannungsgefälles verdeutlichen: die im Alltagshandeln aufgebauten Wissensstrukturen unterscheiden sich prinzipiell von systematisch angelegten Wissensbeständen. Alltagswissen folgt den jeweiligen pragmatischen Relevanzstrukturen des jeweiligen Handlungskontextes und baut sich daher perspektivisch aus der Interessenlage der im Alltag Agierenden auf.

„Der Handelnde in der sozialen Welt erlebt sie ... primär als ein Feld seiner aktuellen und potentiellen Handlungen und nur sekundär als Objekt seine Denkens. ... Er ordnet die Welt um sich herum (als Zentrum) zu einem beherrschbaren Feld und ist deshalb besonders an jenem Ausschnitt interessiert, der in seiner aktuellen oder potentiellen Reichweite liegt.. ...Was er wünscht, ist ein *graduelleres Wissen* der relevanten Elemente, wobei der Grad des gewünschten Wissens der Relevanz der Elemente entspricht. Mit anderen Worten, die Welt scheint ihm zu jedem gegebenen Augenblick als in verschiedene Relevanzschichten eingeteilt, deren jede einen anderen Wissensgrad verlangt.“ (Schütz 1972,55)

Alltagswissen ist hoch akzentuiert, dabei aber inselartig strukturiert: Zwischen „*Vertrautheitswissen*“ im Sinne eines expliziten Wissens *von etwas*, „*Bekanntheitswissen*“ als allgemeine Kenntnis *über etwas* und allgemeinen Hintergrundinformationen, bei denen man sich *auf etwas* verläßt oder ein-läßt, tun sich Lücken auf, die sich als „Zonen des vollständigen Nichtwissens“ erweisen können. (vgl. Schütz 1972,56) Die unsystematische und auch inkonsistente Struktur beruht auf ihrer positionsgebundenen Bedeutsamkeit. Das unterscheidet die Struktur von Alltagswissen von Wissensformen aus funktional strukturierten Kontexten, das z.B. als Fachwissen, wissenschaftliches Wissen oder formalisiertes Regelwissen systematisch und im Prinzip widerspruchsfrei angelegt ist, gleichzeitig aber zunächst affektiv neutral und bedeutungsoffen in bezug auf ihre mögliche Handlungsrelevanz ist.

Dieser Gedanke läßt sich abermals am Beispiel des Orientierungsverhaltens eines Reisenden veranschaulichen:

Für ihn wäre eine systematische Expertise über „Nahverkehrs-Systeme im Rhein/Main-Gebiet“ irrelevant. Die Wissensstruktur, an die er auf seiner Fahrt zum Bestimmungsort und zurück anschließt und die er z.T. neu konstruiert, nimmt ein alltägliches Spannungsgefälle zum Anlaß und zum Ausgangspunkt. Systematisch erkennbare „Lücken“ in seinen Wissensbeständen können sich daher nicht zum Lernanlaß aufbauen, sie entstammen einer (funktionalen) Wissensstruktur, die für den Kontext einer Handlungsorientierung nicht kompatibel ist und daher als Störung behandelt werden muß. An diesem Beispiel zeigt sich, daß es um Fragen der Adäquatheit geht. Im pragmatischen Handlungskontext erweisen sich systematisch-strukturierte Wissensbestände als inadäquat und keineswegs überlegen.

Alltagswissen ist im Gegensatz zu Wissenschafts- bzw. Fachwissen trotz seiner eigentümlich inkonsistenteren Struktur keineswegs defizitär; ganz im Gegenteil läßt sich zeigen, daß zum Zwecke ihrer Anwendung systematisches Wissen in Strukturen von Alltagswissen transformiert werden müssen. Festzuhalten wäre an dieser Stelle, daß sich im Zuge von Erfahrungslernen die Struktur von Alltagswissen gerade aufgrund ihrer Perspektivität, Inkonsistenz und ihres insularen Charakters als höchst effizient erweist und systematisch angelegtem „Bücherwissen“ überlegen ist.

3. Merkmal: Beiläufigkeit des Aneignungsprozesses

Aus der bisherigen Darstellung ging bereits hervor, daß Lernen in alltäglichen Sinnkontexten integraler Bestandteil von Aktivitäten unterschiedlichster Art sein kann, die sich als Bemühungen, Vorhaben, Projekte, Realisieren von Lebensentwürfen, beruflichen Karrieremustern, Suche nach Glück und Geborgenheit, Zufriedenheit und Weisheit umschrieben werden können. Entscheidend ist hierbei nun, daß im Zusammenhang mit diesen Bestrebungen neben der Notwendigkeit, sich helfen und funktionsfähig halten zu lassen oder die existentielle Ordnung zu sichern, es auch immer wieder Anlässe gibt, sich lernend mit der Widerständigkeit der Welt auseinanderzusetzen. Lernen geschieht dabei im Mitvollzug des Lebens.

Beispiel:

Er möchte sich (oder seiner Familie) den Traum erfüllen und einen kleinen Gartenteich anlegen. Statt sich nun von einem der vielen „Gartenteichexperten“ helfen zu lassen oder den Traum als neurotischen Tick wegtherapieren zu lassen (was bei dem Traum, Bundespräsident zu werden, möglicherweise angemessen wäre), sucht er den Zugang zu der Welt der Wasserbotanik, der Amphibien und anderer relevanter Wissensbestände. Er verfolgt sein Vorhaben zielstrebig, hat aber alles im Sinn außer Lernen. Dennoch lernt er dabei gerade deshalb höchst engagiert, weil nur so sein Vorhaben befriedigend gelingen, aber auch weil dadurch die Erwartungsspannung so abgearbeitet werden kann, daß ihm neue Erfahrungsmöglichkeiten erschlossen werden. Die Befriedigung erwächst ausschließlich durch das Vorhaben, das Aneignen von neuem Wissen entsprechend nur insoweit, wie er hierdurch mit seinem Vorhaben „vorankommt“ oder zumindest „klar kommt“.

Beiläufigkeit des Lernens im Mitvollzug von Aktivitäten im Alltagsleben meint nun, daß lernende Aneignung von neuen Wissensbeständen zu dem jeweiligen Vorhaben *um des Vorhabens willen* dazugehört und nicht, daß das Vorhaben *um des Lernens willen* verfolgt wird. Hiermit ist eine entscheidende Differenzlinie zwischen alltagsgebundenem Lernen und pädagogisch ausdifferenzierten Lernkontexten benannt. An dieser Differenz läßt sich der spezifische *Sinnkontext* von Lernen unterscheiden, der einerseits in alltagsgebundenem Tätigsein und darin verwobenen Aneignungsprozessen und andererseits in alltagsnahen Formen des „Projektlernens“ besteht. Im ersten Fall wird gelernt, um ein praktisches Vorhaben voranzubringen, im zweiten Fall wird ein Vorhaben vorangebracht, um zu lernen. Wird beides gleichzeitig verfolgt, so stellt sich die Frage nach der dominanten Relevanz bei Interessenkonflikten. Welche der beiden Rahmungen gibt dann den Ausschlag: Lerne ich besonders viel, wenn ich Fehler mache und vielleicht sogar das Vorhaben scheitert? Oder ist Lernen nur insoweit möglich, wie es den erfolgreichen Verlauf des Vorhabens stützt? Es geht hier um eine Bedeutungsdimension, für die pädagogisch Tätige häufig nur wenig Sensibilität

aufbringen, auf die aber gerade Lernende in der Regel eine wache Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln. Der Unterschied in der Kontextierung, ob Lernen mitgängig erfolgt oder ob es der „eigentliche Zweck der Übung“ ist, verändert auch die Erlebnisqualität der Lernenden - sie lernen je nach Kontextierung anders und ggf. jeweils auch etwas anderes:

* Man „lernt“ durch Fernsehsendungen auf beiläufige Weise sehr viel dazu - „dritte Programme“ jedoch werden gemieden, wenn sie das Image eines Bildungs- oder Kulturkanals erhalten - also wenn pädagogische Intentionalität als dominante Struktur unterstellt wird.

* Analoges läßt sich in schulischen Zusammenhängen beobachten: „Asterix“ Comik-Geschichten zu lesen und dabei „en passant“ mitvollziehend etwas über römisch-gallische Geschichte zu erfahren, ist strukturell und qualitativ etwas prinzipiell anderes, als „Asterix“ als Medium für den Geschichtsunterricht einzusetzen und somit den Alltag für didaktische Funktionen „auszubeuten“.

* Im Zusammenhang von „biographischem Lernen“ mit älteren Erwachsenen zeigt sich die beiläufige oder mitgängige Struktur daran, daß das Erzählen von Lebenserfahrungen aus dem Sinnzusammenhang eines gemeinsam geteilten Lebens (z.B. während einer Arbeitspause oder einer längeren Dienstreise) entsteht und hierdurch ihre spezifische Erzählform und Bedeutung erhält. Eine biographische Erzählung unterscheidet sich in Form, Inhalt und Bedeutung erheblich, wenn sie aus diesem lebensweltlichen Zusammenhang herausgenommen wird und einen spezifischen Stellenwert im Rahmen eines funktionalen Settings erhält; z.B. im Rahmen eines Interviews, einer pädagogisch strukturierten „Erinnerungsarbeit“ oder als historisch bedeutsamer „Zeitzeugen-Bericht“.

Die pragmatische Handlungslogik, der sich alltagsgebundene Lernprozesse „beiläufig“ anschmiegen, braucht nicht notwendigerweise utilitaristisch zu sein, d.h. sie braucht keiner Zwecklogik zu folgen. Die jeweilige Handlungslogik kann so vielfältig sein, wie es die Formen der Lebensführung zulassen. Es kommt daher auf die jeweils vorherrschenden Handlungskontexte und deren Relevanzstrukturen an, an die alltägliches Lernen gebunden ist, so daß mögliche Lernchancen deutlich von den verfügbaren Handlungsfeldern und ihren jeweiligen Voraussetzungen abhängig sind.

„Lernen im Prozeß der Arbeit“ im Sinne alltagsgebundenem beiläufigen Lernen setzt daher notwendigerweise den Zugang zu Handlungsfeldern voraus, in denen Aneignungsprozesse im Mitvollzug „dazugehören“. Wer keinen persönlichen Zugang zu einem beruflichen Handlungsfeld hat oder wer entlassen wurde, verliert damit auch die Zugangsmöglichkeit zu dieser Form alltagsgebundenen Lernens. Die Beiläufigkeit oder Mitgängigkeit mit den sie tragenden Handlungsstrukturen wirkt daher extrem selektiv. Alltagsgebundenes Lernen

verlangt zum einen den Zugang zu den entsprechenden Handlungsfeldern und zum anderen ihr kompetentes Nutzen als Lernanlaß. Wenn man zusätzlich noch in Rechnung stellt, daß die Struktur dieser Handlungsfelder in der Regel einem raschen Wandel unterliegen, so wird die Logik beiläufiger Lernprozesse nur noch als biographische Entwicklung nachvollziehbar. Das so erworbene Erfahrungswissen hat zwar hohe situative Relevanz, gleichzeitig aber eine relativ kurze Bestandssicherheit und geht im Zuge von Transformationsprozessen rasch verloren. Dies mag ein Grund sein, weshalb im Zuge der Moderne auf institutionalisiertes Lernen und ihre Wissensstrukturen umgestellt wird. Inwieweit sich hierbei Erfahrungswissen durch eine strukturelle „Übersetzung“ in systematische Wissensstrukturen an Menschen ohne Erfahrungsmöglichkeiten „weitergeben“ läßt ohne hierdurch entscheidend an ihrem Bedeutungsgehalt zu verlieren stellt sich als zentrale Frage heraus, auf die neue Formen institutionalisierten Lernens eine Antwort zu geben versuchen. Festzuhalten ist, daß an diesem Strukturbruch die bisherigen Varianten institutionalisierten Lernen deutliche ihre Wirksamkeitsgrenzen erfahren.

4. Merkmal: Die Bedeutung latenter Strukturen

Die Beiläufigkeit oder Mitgängigkeit (vgl. Prange 1978,71 in der sich alltagsgebundenes Lernen an die Realisierungsbemühungen von Entwicklungszielen und ihre sachlichen Erfordernisse anschmiegt, führt dazu, daß das Lernen als komplexer Prozeßverlauf selbst nicht bewußt zu werden braucht. Ganz im Gegenteil stellt die Latenz des Lernens für gewisse Themen und Lernbereiche sogar eine wichtige Voraussetzung für ihr Gelingen dar. Insbesondere sublimale Prozesse der Aneignung über Identifikation, eines bedeutungserschließenden Mitvollzugs von Handlungen oder des persönlichen Entdeckens benötigen „Latenzschutz“. Direktes Ansprechen oder gar gezieltes Intendieren stellt für diese Lernkontexte eine massive Störung dar. Besonders gilt dies für Aneignungsprozesse im Kontext von Enkulturation (Erwerb von basalen Wirklichkeitsbeschreibungen, Deutungsschemata, Normen und Wertmuster einer Kultur oder eines subkulturellen Zusammenhangs) sowie in Kontexten der Sozialisation (Übernahme von Anforderungsprofilen, wie sie in gesellschaftlichen Positionen und Rollenerwartungen zum Ausdruck gelangen. *Latenzschutz*, der für weite Bereiche alltagsgebundenen Lernens Grundlage ihrer Wirksamkeit ist, erklärt sich aus zwei Gründen:

(1) Alltagsgebundenes Lernen bietet in weiten Bereichen den Sinnkontext für das Hineinwachsen in eine „Common-sense-Struktur“ des Weltwissens, das gerade durch die Form ihrer Aneignung keine reflexive Problematisierung, sondern affirmative Bestätigung erfahren soll. Dies verlangt, daß die Aneignungsprozesse eine begriffliche Wissensstruktur unterlaufen müssen. Da sich Lernen auf die Übernahme von Selbstverständlichkeitsstrukturen bezieht, dürfen diese Strukturen nicht erklärt, sondern müssen vorbildlich zum Ausdruck gebracht werden. Hier können „Warum-Fragen“ nicht zugelassen werden und jeder Begründungsbedarf zeigt, daß etwas schief gegangen ist: „Muß ich Dir wirklich erst erklären, weshalb dies unhöflich und verletzend ist?“

Die Aneignung verläuft über handelnden Mitvollzug oder Nachvollzug und den daran anschließenden Verstehensleistungen. Hierbei wirkt sich jede Explizierung als Störung aus, weil es nicht um die Wahl zwischen unterschiedlichen Optionen geht, die alternativ gegeneinander abgewogen werden, sondern um mimetisches Aneignen. Lernen verlangt die Fähigkeit, sich auf einen Zusammenhang einzulassen oder einzustimmen. Lernen meint hier das Erschließen einer Erfahrungsdimension; „gewissermaßen ein Medium, in dem und durch das sich Verhalten artikuliert. das Kind, das gehen oder schwimmen, der Erwachsene, der Ski laufen oder reiten lernt, muß sich auf das Medium verstehen, in dem er sich bewegen will. Auf diesen medialen Aspekt hat Rombach hingewiesen: im „mitgängigen“ Lernen geht es nicht nur um bestimmte Abläufe, ‘Verhaltensschemata’, sondern immer auch darum, eine ‘Lebensdimension in die eigene Existenzweise... aufzunehmen. ‘Der Schwimmschüler muß erst ein ‘Organ` für das neue Element und eine Empfindsamkeit für das neue ‘Medium’ (Wasser) entwickeln“. (Prange 1978,72)

Pointiert läßt sich sagen, daß enkulturierende und sozialisierende Lernprozesse besonders wirkungsvoll gelingen, wenn sie ausschließlich in der Latenz verbleiben. Wenn erst erklärt werden muß, weshalb Tierquälerei verwerflich ist, hat mit der Thematisierung der Norm bereits ihre Relativierung eingesetzt, die ihre Selbstverständlichkeitsstruktur zerstört.

Beispiele für die Latenz von alltäglichen Lernprozessen ließen sich aus Erziehungszusammenhängen, für Erwachsenenlernen beim Erwerb öffentlicher Rollen und beim Zugang zu bislang fremden subkulturellen Milieus wie der Unternehmenskultur einer Arbeitsstelle, beim Krankenhausaufenthalt oder in Freizeitgruppen heranziehen. Neben dem Zugang zu subkulturellen Kontexten zeigt sich das Erfordernis zum Latenzschutz bei solchen

alltagsgebundenen Lernprozessen, die nahe an die Persönlichkeit und damit an das Selbstkonzept und die soziale Identität des Lernenden heranreichen.

Beispiel:

Alltägliche Lernprozesse, die Wertmuster und Erlebnisqualitäten bei erotischen oder sexuellen Beziehungen betreffen, sind besonders empfindlich gegenüber ihrer Explizierung und Thematisierung. Dies führt u.a. dazu, daß die Benennungspraxis z.T. selbst wiederum auf das Thematisierungsverbot reagiert und zwar sowohl durch betonte Indirektheit oder überschießender „Vulgarität“. Ähnliches gilt für die Latenz von Lernprozessen, die sich auf soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Privilegierung, ethnische oder rassische Zuschreibungen beziehen. Relevante Unterscheidungen zwischen Mann und Frau, Schwarzen und Weißen, Behinderten und Nichtbehinderten etc. sind in Alltagszusammenhängen nicht explizit vermittelbar, sondern werden in beiläufiger Weise mitgeteilt und damit zu geteilten, meist unbewußten Erfahrungen. „Political Correctness“ stellt hier nur eine Symptomatik von Normativität dar, bietet jedoch keine „problemerschließende“ Lösung.

Entscheidend ist letztlich, daß der beiläufige Lernprozeß, gerade damit er in seiner Enkulturationswirkung gelingen kann, für die Lernenden nicht bewußt verfügbar sein darf. Der Lernerfolg beruht auf einem mehr oder weniger blinden „Sich-einlassen-können“. Dies hat aber auch zur Konsequenz, daß die Beteiligten nicht nur nicht wissen, *daß* sie gerade etwas Bedeutsames gelernt, sondern sie wissen auch nicht, *was* sie im einzelnen gelernt haben. Sie verfügen daher noch nicht über ihre Erfahrung, sondern sind Ausdruck ihrer latenten Erfahrungsstrukturen. Dies wiederum stellt ein erhebliches Hindernis für spätere Anforderungen in bezug auf Verlernen und Umlernen dar, wie man aus der Vorurteilsforschung weiß.

(2) Latenzschutz begründet sich jedoch nicht allein aus der Gefährdung der Selbstverständlichkeitsstruktur durch Thematisierung. Er ist auch deshalb erforderlich, weil viele der anzueignenden Erfahrungsstrukturen gar nicht explizierbar sind. Komplexe Verhaltenserwartungen in Familie, Betrieb oder Vereinsleben sind sehr wohl strukturiert und keineswegs beliebig. Nur haben sie den inkonsistenten, nichtsystematisierbaren „Inselcharakter“ von Alltagswissen. Alltägliche Strukturen werden daher mißverstanden, wenn man sie z.B. in Form von Regeln oder Anforderungen erlernen will; sie sind nur situativ erschließbar und in ihrem latenten Sinn nachvollziehbar. Lernende Aneignung verlangt daher gerade den Verzicht auf Explizierung und hohe Kompetenz in einem sinnerschließenden Mitvollzug. So erweist es sich z.B. als eher lernhinderlich, wenn nach der Arbeitsaufnahmen

in einer neuen „Firma“ versucht wird, die „Rechte und Pflichten“ zu präzisieren, um mögliche Anpassungsschwierigkeiten zu vermeiden. Hier sind die Grenzen einer thematischen Explizierung im Alltagslernen schlicht darauf zurückzuführen, daß erfolgreiche Zusammenarbeit nicht hinreichend nach systematischen Kriterien beschreibbar ist - ganz im Gegenteil kann der Versuch zu solcher (juristischen) Benennung zu erheblichen Folgeproblemen führen.

Dies ist auch der Punkt an dem viele Angebote interkulturellen Lernens scheitern, bzw. ihre Wirksamkeitsgrenzen erfahren. Ähnliches gilt für institutionalisierte Lernhilfen, die in Umbruchsituationen den Übergang in einen neuen gesellschaftlichen Lebenszusammenhang erleichtern wollen. Es führt zu neuen Problemen, wenn der „Westmensch“ dem „Ostmenschen“ die vermeintlichen „Spielregeln“ der Bundesrepublik expliziert.

Die grundsätzliche Bedeutung von Latenz für alltagsgebundene Lernprozesse und die daraus folgende Betonung von Latenzschutz meint jedoch nicht, daß alltagsgebundenes im Gegensatz zu institutionalisiertem Lernen unthematisiert und notwendigerweise unbewußt verlief. Die Verhältnisse liegen hier komplizierter, so daß eine einfache Gegenüberstellung zu Mißverständnissen führen könnte. (vgl. Kap. 6.1) Die Strukturen alltagsgebundenen wie auch institutionalisierten Lernens enthalten eine Mischung zwischen Latenzschutz und Explizierungsbedarf; ihr jeweiliges Verhältnis zueinander ist jedoch umgekehrt gelagert:

* *Mitgängige Lernprozesse* beruhen auf einer *impliziten* Struktur und werden nur im Bedarfsfall so weit wie notwendig expliziert

* *Institutionalisierte Lernprozesse* hingegen beruhen auf einer *explizierten* Struktur, bei der zum Verständnis ihrer Komplexität aber auch ihre impliziten Anteile, also die latent mitlaufenden, unterschwelligeren Lernprozesse (hidden curriculum) beachtet werden müssen.

Als Normalform alltagsgebundenen Lernens kann daher ihre Latenz gelten, wobei die Struktur auf einer nicht immer festlegbaren Schwelle zwischen „Unbewußtheit“, einer stillschweigend „mitlaufenden Selbstbeobachtung“ und einer explizierten Thematisierung changieren kann. Bewußtseinsfähig wird beiläufiges Lernen immer dann, wenn es im Zuge einer Aufgabenbewältigung eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Handeln darstellt und es hierbei zu besonderen Anforderungen kommt. Der Zwang zu bewußtem beiläufigem Lernen

führt tendenziell dazu, daß alltägliche Lernprozesse zunehmend selbstgesteuert und auch selbstorganisiert werden, weil nur so das beabsichtigte Vorhaben befriedigend verlaufen kann.

Beispiel: Orientierungslernen von Erwachsenen

Vor der Reise fragt Herr K. einen Bekannten, wie man vom Flughafen zum Bestimmungsort käme. Dieser rät ihm, sich die neueste Ausgabe eines bestimmten Reiseführers zu besorgen, weil sich die Verhältnisse in diesem Land ständig änderten. Herr K. „studiert“ (sic!) die Hinweise und praktischen Ratschläge sorgfältig und stellt später vor Ort fest, daß er ohne dieses *vorausschauende Lernen* einigermmaßen hilflos dagestanden hätte.

Die Orientierungsproblematik war offensichtlich zu komplex, als daß sie sich durch Lernen „en passant“ situativ bewältigen ließ. Sie machte ein Organisieren von alltagsgebundenem Lernen erforderlich, also ein kleines „Lernprojekt“, dem er nur deshalb wenig bewußte Aufmerksamkeit zuzuwenden brauchte, weil diese Art von „selbstorganisiertem beiläufigen Lernens“ bereits Teil seiner Alltagsroutine ist. Hier wirkt sich seine bisherige „Lernbiographie des Alltagslernens“ aus. Auch alltagsgebundenes Lernen kennt daher seine Varianten von Selbst- und Fremdorganisation, ohne daß der Umstand, über das mitlaufende Lernen Regie führen zu müssen, bereits in Veranstaltungsformen institutionalisierten Lernens umzuschlagen braucht. So besuchte Herr K. z.B. keinen der Vorbereitungskurse, die seine Firma für Auslandsaufenthalte in Übersee von landeskundlichen Experten durchführen läßt und in denen z.B. auch verwendungssituationsbezogene Orientierungsprobleme ins Fortbildungscurriculum aufgenommen werden. Herr K. belächelt diese Angebote und bezeichnet sie als „Vorschulunterricht für Manager“. Er hat gut lachen, denn er fühlt sich als Experte für selbstorganisiertes Lernen in Alltagszusammenhängen und besitzt einen wachen Blick für Menschen und Situationen, die er zur Erweiterung seiner Kompetenzen zu nutzen versteht.

Alltäglicher Spracherwerb

Fließende Übergänge zwischen latenten und explizierten Strukturen beiläufigen Lernens lassen sich auch beim *Erwerb der Muttersprache* oder beim Erwerb einer Fachsprache im Zuge von Berufstätigkeit feststellen. Ähnliches gilt auch für den *Fremdspracherwerb* von Erwachsenen im Alltagskontext eines Gastlandes. In diesem Zusammenhang erfolgt das Sprachenlernen nicht in pädagogisch funktionalisierten Sondersituationen, sondern „mitgänglich“ zu allen Verrichtungen der Lebensführung. Dies bedeutet z.B. daß beim Erstspracherwerb von Kindern die Kommunikation der alltäglichen Handlungslogik des Familienlebens folgt oder beim Fremdspracherwerb von Erwachsenen beim Auslandsaufenthalt den Erfordernissen der Berufstätigkeit, der Freizeitaktivitäten oder der Lebensführung. An diesen *Lernkontexten* läßt sich zeigen, daß sich in alltagsgebundenen Lernstrukturen die Kommunikationspartner wechselseitig auf die Asymmetrie der

Sprachkompetenz einzustellen vermögen, so daß die Lernstruktur implizit bleibt, ohne sie wie bei institutionalisiertem Lernen direkt zu thematisieren oder gar funktional zu strukturieren.

Der Kellner hilft zwar bei Wortfindungsproblemen taktvoll mit dem richtigen Begriff nach, läßt aber am Ende nicht noch einmal „den ganzen Satz im Zusammenhang wiederholen“. Wo er dies tut, fällt er aus der Rolle und gerät in die Gefahr, den Gast zu kränken. Die Sprachdidaktik der (interkulturellen) Kommunikation bleibt implizit.

Implizite Sprachdidaktik (vgl. Ellis 1994; Schmidt 1994) als Struktur alltagsweltlicher Lernkontexte zeigt, daß hier einerseits der Lernende die situativen Möglichkeiten als für ihn geeignete Lerngelegenheiten wahrzunehmen und zu nutzen verstehen muß. Um beiläufig lernen zu können, muß er hierzu den situativen Kontext sichern, .z.B. muß er verhindern, daß ihm Sprachkundigere ständig zu „helfen“ versuchen und ihm so seine Lernchancen nehmen. Außerdem ist es für den Lernenden möglich, gestufte Varianten selbstorganisierten Lernens dadurch zu arrangieren, daß er bestimmte Gelegenheiten und Themen im Alltag auswählt bzw. überfordernde Situationen vermeidet. Eine Form „impliziter Sprachdidaktik“ kann z.B. darin bestehen, sich Kommunikationspartner danach auszusuchen, ob sie für den Kompetenzerwerb förderlich sind oder nicht. Aus der Perspektive der Kommunikationspartner andererseits wird erkennbar, daß sie als Akteure in der Alltagswelt zwar keine Rolle als „Lehrende“ erfüllen wollen und auch nicht sollen, aber dennoch nolens volens eine „implizite Lehrfunktion“ übernehmen. Alltägliche Lernkontexte lassen sich daher danach untersuchen, wer *implizite Lehrtätigkeit* von den Lernenden zugeschrieben bekommt und wie (kompetent) damit umgegangen werden kann. Die Wirksamkeit alltagsgebundenen Lernens ist daher in hohem Maße von den situativen Voraussetzungen in bezug auf lernförderliche bzw. lernhinderliche Bedingungen abhängig. Diese Bedingungen ließen sich analog zur Didaktik des Erwerbs der Muttersprache oder des Zweitspracherwerbs als „*implizite Alltagsdidaktik*“ bezeichnen. Alltagsdidaktik folgt eigenen Regeln und kennt dabei nicht nur strukturelle sondern auch personale Rahmenbedingungen, die es zu beachten gilt. Am Beispiel des Fremdspracherwerbs ließ sich verdeutlichen, daß spezifische (Alltags)Kompetenzen auf der Seite der Lernenden, wie auch bei den Kommunikationspartnern in bezug auf die Übernahme einer (latenten) Lehrfunktion vorhanden sein müssen, damit Irritationserlebnisse als Lernanlässe genutzt werden können.

Wie derartige Kompetenzen erworben, bzw. wie sie institutionell gefördert werden können, ist für lebensbegleitende Lernprozesse in Transformationsgesellschaften noch genauer zu erforschen.

Die Bedeutung von *impliziter Lehrkompetenz* für Kontexte alltagsgebundenen Lernens läßt sich am Beispiel von Home-Stay-Aufenthalten in einem fremdsprachigen bzw. fremdkulturellen Gastland illustrieren, gilt aber grundsätzlich für alle Formen „grenzüberschreitenden Lernens“ zwischen einander fremden Erfahrungs- und Lebensbereichen. Kommunikations- und Interaktionsprobleme werden hier immer dann als „Lernanlaß“ greifbar, wenn die Irritation nicht als bedrohliche Störung bekämpft zu werden braucht. Der „Insider“ kann immer dann eine implizite Lehrfunktion übernehmen, wenn er befähigt ist, zur Kommunikationssituation, vor allem aber zu seiner eigenen (Fach) Sprache und (Unternehmens)Kultur auf Distanz zu gehen. Erst hierdurch ist er zur Perspektivenübernahme in der Lage, die ihm die Möglichkeit gibt, zwischen thematischer Kommunikation und impliziter Lehrfunktion zu wechseln. Sprachliches oder kulturelles Mißverstehen oder Nichtverstehen führt aufgrund dieser Kompetenz nicht zur Eskalation in weitere Schwierigkeiten, wie dies z.B. durch lautes stereotypes Wiederholen geschehen kann. Statt dessen kann der kompetente Kommunikationspartner durch „Reperaturtechniken“ wie artikuliertes Wiederholen, Paraphrasieren, inhaltliches Rückfragen, syntaktische Vereinfachungen bis hin zu metakommunikativen Elementen (z.B. Korrekturen) die Verständigungsschwierigkeit zu einem beiläufigen Lernanlaß machen, in dem deshalb befriedigend gelernt werden kann, weil die soziale Situation Bestandteil des themengebundenen Verständigungsprozesses bleibt. Der entscheidende Unterschied zu institutionalisiertem Lernen besteht darin, daß Lernen primär eine *kommunikationsunterstützende Bedeutung* erhält; diese Unterstützung erfolgt durch den kompetenteren Kommunikationspartner, der dabei aber noch keine strukturierte „Lehrtätigkeit“ wahrnimmt.

Dies wäre erst der Fall, wenn der Kommunikationspartner „aus der Rolle fiele“ und metakommunikativ einen Exkurs über eine grammatische Besonderheit einschöbe und damit die Alltagssituation als „Lehr-Lern-Situation umdefinierte. Dieses Beispiel bezieht sich auf ein kommunikatives Sonderproblem, nämlich alltagsgebundenes Lernen im Kontakt mit einem professionellen Lehrer.

Der kompetente Interaktionspartner kann aufgrund seiner Distanzierungsfähigkeit zu seinem eigenen Alltagswissen so etwas wie eine informelle Mittlerfunktion übernehmen. In anderen Zusammenhängen wird dies auch als *interkulturelle Kompetenz* beschrieben. Im Zusammenhang mit innergesellschaftlicher Interkulturalität lassen sich hier fließende Übergänge bei der Formalisierung einer *alltagsgebundenen Mittlerrolle* feststellen: sie reichen von dem hilfreichen, berufserfahrenen Kollegen, über die Praxisbetreuung als zusätzliche alltägliche Aufgabe (Tutor) bis zum formellen Praxisbetreuer oder Mentor, der aber auch nur situativ diese Rolle zu übernehmen hat. Kennzeichnend für diese Rollenprofile ist ihre *intermediäre Position* zwischen alltagsgebundenen und institutionalisierten Lernkontexten. Bei einer rollenanalytischen Klärung kommt es darauf an, *auf welcher Seite des Strukturbruchs* sie ihre Verankerung haben, d.h. aus welchem Sinnkontext sie ihre Handlungsorientierung beziehen. In der Bildungspraxis erweist sich eine derartige Klärung in der Regel als sehr hilfreich und konfliktberichtigend.

Folgenreich ist in diesem Zusammenhang, daß die *Muster eines lernförderlichen Umgangs* mit Kommunikationspartnern in Alltagskontexten vor allem in der Interaktion mit Kindern und Heranwachsenden als soziale Kompetenz erworben werden. Implizite Alltagsdidaktik befindet sich daher noch nahe am gesellschaftlichen Erziehungsauftrag und ist an den komplementären Rollenprofilen Erwachsener-Kind oder Lehrer-Schüler orientiert. Dies führt dazu, daß sich gerade in Alltagszusammenhängen immer dann eine Tendenz zur Infantilisierung des Lernenden einstellt, wenn die Interaktionssituation einen Unterstützungs- und Lernbedarf strukturell mitzubersichtigen hat. Gerade im Zusammenhang mit geringer Sprachfähigkeit oder Fachkompetenz folgt hieraus eine Rollendiffusion, die es Erwachsenen in unserer Kultur in der Regel schwer macht, sich auf alltagsgebundenes Lernen in einer ähnlich „ganzheitlichen“, d.h. sie als Gesamtpersönlichkeit berührenden Weise einzulassen. Wer als Erwachsener derartig intensive und totale Lernanforderungen einmal hat über sich ergehen lassen müssen, weiß, wie identitätsbedrohend und auch die Würde verletzend derartige Prozesse der „Enkulturation“ in einen neuen Arbeits- oder sozialen Kontext sein können. Institutionelle Rahmenbedingungen des Lernens sind daher zunächst immer als Schutz vor derartigen Totalisierungen und Überforderungen zu denken. Der hier angesprochene Gesichtspunkt ließe sich auch dahingehend formulieren, daß alltagsgebundene Aneignungsprozesse in ihrer „Ganzheitlichkeit“ außerordentlich wirkungsvoll und z.B. gerade

bei komplexen Anforderungen des Kulturerwerbs aufgrund ihrer intensiven Einflußnahme fraglos effektiv sind; daß sie gleichermaßen aber auch eine äußerst rücksichtslose Einflußnahme darstellen, die auf gefestigte „kognitive Systeme“ identitätsbedrohend wirken und damit hohen Widerstand auslösen. Intensivformen alltäglicher Lernkontexte führen bei Erwachsenen aufgrund ihrer Regression auf basale Lernstrukturen und ihrer Tendenz zur Infantilisierung zu einer enormen psycho-sozialen Belastung, die sich für Erwachsene als deutliche Wirksamkeitsgrenze alltagsgebundenen Lernens erweist. Hier sind allerdings noch Differenzierungen nötig, die erst nach genauerer Erforschung möglich sein werden. Es handelt sich hierbei um die empirische Untersuchung von Varianten einer nicht kindbezogenen, sondern erwachsenengemäßen „impliziten Alltagsdidaktik“. Zu unterscheiden wären derartige alltagsgebundene Aneignungsstrukturen jedoch von Varianten institutionalisierten basalen Lernens, wie in den Initiationsritualen und Entkulturationstechniken „totaler Institutionen“ von Ervin Goffman analysiert wurden, wie z.B. beim Militär, im Klosterleben, im Krankenhaus, Gefängnis oder Psychiatrie. Hier finden sich geradezu archetypische Institutionalisierungen auf einer körpernahen Ebene der „Formierung“, die auf basale Lernprozesse hin intervenieren. Insofern ist es ein naives Mißverständnis, wenn Luhmann/Schorr bedauernd von einem „Technologiedefizit der Pädagogik“ sprechen. (1979) Selbstverständlich sind schon seit langem ausgefeilte Technologien pädagogischer Einflußnahme bekannt die in ihrer brachialen Einflußnahme äußerst effizient sind. Leider kommt „schwarze Pädagogik“ auch allenthalben zum Einsatz. Nur gehen bei „brain-washing-Verfahren“ analog einer Neuformatierung der Festplatte alle bislang gespeicherten Dateien verloren. Dies macht sie (unabhängig von möglichen ethischen Vorbehalten) für Lernanforderungen in der Transformationsgesellschaft (glücklicherweise) ungeeignet. (vgl. ausführlich Schäffter 1993a)

Statt dessen ist für eine Theorie alltagsgebundenen Erwachsenenlernens von Interesse, inwieweit es bereits Formen einer lernförderlichen alltagsdidaktischen Struktur gibt, die für das bisher erworbene Selbstkonzept der Lernenden anschlussfähig sind und die daher keinen Durchgang durch eine regressive Phase der Infantilisierung und „Resozialisierung“ erzwingen müssen. Eine solche Frage stellt sich besonders dann, wenn im Rahmen gesellschaftlicher Transformation eine Neuorientierung der Lebensführung und Lebensgestaltung notwendig wird und dies durch alltagsweltliche, nicht institutionalisierte Lernkontexte unterstützt werden soll.

5. Merkmal: *Organisierende Tätigkeiten jenseits von Formalisierungen*

Der Sprachgebrauch, der zwischen organisiertem und informellem Lernen unterscheidet, geht von einem institutionellen Organisationsverständnis aus und ist hierdurch nicht mehr in der Lage, die heterogene Vielfalt an organisierenden Tätigkeiten in alltäglichen Lebenszusammenhängen zu berücksichtigen. Ähnlich wie bei der Differenz zwischen latenten und bewußten Strukturen des Lernens geht es auch im Zusammenhang mit dem Organisationsgrad nicht um sich wechselseitig ausschließende Gegenpositionen. Vielmehr gilt es, den jeweils vorherrschenden *Typus von Organisiertheit* zu berücksichtigen. In der erwachsenenpädagogischen Literatur folgt man dabei häufig Tietgens (Tietgens 1983b) und unterscheidet zwischen „veranstaltetem“ und „selbstinitiiertem“ informellem Lernen. Man kann dabei berücksichtigen, daß auch „informelles“ Lernen organisiert sein kann und damit jenseits von okkasioneller Spontaneität oder beliebiger Zufälligkeit steht.

Hinter der Frage nach der Organisiertheit von Lernprozessen verbirgt sich die nach der Intentionalität des beiläufigen Lernens, also seiner explizierbaren Zielgerichtetheit. Auch hier wäre es kurzschlüssig, nur dem institutionalisierten Lernen organisierbare Zielorientierung zuzusprechen und somit alltagsgebundenes Lernen mit nichtintentionalem Lernen gleichzusetzen. Wir schlagen daher vor, ähnlich wie sich dies bei der Differenz zwischen latenten und bewußten Strukturen als sinnvoll erwies, den jeweiligen *Ausgangspunkt* der Strukturierung als Unterscheidungsmerkmal zu nutzen. Es zeigt sich dabei, daß institutionalisiertes Lernen die formalisierte Organisationsstruktur in den Vordergrund stellt, sich von ihr aber auch freizumachen versteht, während alltagsgebundene Lernstrukturen zunächst in ihrem Organisationsgrad unbestimmt sind, im Bedarfsfall aber sehr wohl zu explizierten und rigide durchsetzbaren Organisationsstrukturen zurückzugreifen vermag. Für das Verständnis von alltagsgebundenen Lernstrukturen ist daher zu beachten, daß ein explizit wie implizit verlaufender Lernprozeß unterschiedliche Formen von Organisiertheit annehmen kann.

Wie läßt sich nun „Lernorganisation“ im Sinnkontext alltagsgebundenen Lernens präzisieren? Der Begriff „Lernprozeß“ bezieht sich auf das Problem, wie eine Zielspannungslage zwischen einem Lernanlaß und der gewünschten Anwendung des zu Lernenden in der mitgedachten Verwendungssituation möglichst konfliktfrei und befriedigend durchlaufen werden und dabei auch das Risiko eines Scheitern möglichst vermieden werden kann.

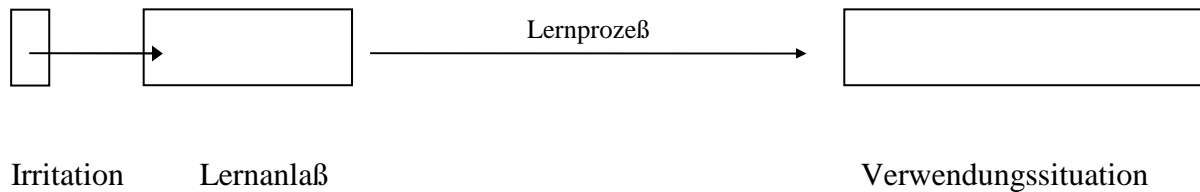


Schaubild 12: Zielspannungslage und Lernprozeß

Organisiertheit des Lernens als Strukturierung des Verlaufs vom Lernanlaß zur erfolgreichen Bewältigung der Verwendungssituation setzt daher in der Tat so etwas wie Zielstrebigkeit i.S. einer zumindest „diffusen Zielgerichtetheit“ (Kade) voraus, ohne daß es sich hierbei notwendigerweise um bewußte oder gar geäußerte Ziele handeln müßte. Zumindest muß eine „Zielspannungslage“ in impliziten Formen des Organisierens manifest werden. (vgl. Schaubild 12) Organisierende Tätigkeiten im Alltag beziehen sich vor allem auf die Sicherung von Rahmenbedingungen und um ein geschicktes Nutzen der jeweils „en passant“ verfügbaren Ressourcen. Alltagsweltliche Lernorganisation umfaßt daher Strategien und Techniken, wie die „Netze der Lebenswelt“ als lernförderliches Unterstützungssystem erschlossen und „nebenher“ genutzt werden können. Dies kann konventionell über Gewohnheitsmuster gesteuert sein, aber auch planvoll verfolgt werden.

Beispiel:

Ein Versicherungsvertreter, der gleichzeitig Aquarienliebhaber ist, kann eine Vielzahl interessanter Informationen und Anregungen als Nebenergebnisse seiner Kundenkontakte nutzen. Die Fähigkeit, über mitlaufende Nebenthemen Beziehungen herzustellen oder zu pflegen, gilt sogar für viele Dienstleistungsberufe als eine nicht unwichtige Hintergrundkompetenz, i.S. einer „extrafunktionalen Qualifikation“. Friseure sind dafür sogar berichtigt oder werden wiederum von anderen als Informationsquelle genutzt.

Die Enge oder Breite dieser mitlaufenden Themenbereiche spiegelt daher den sozio-kulturellen und beruflichen Hintergrund des Lernenden, den dieser für seine Interessen und Vorhaben nutzen kann. Andererseits bleibt er aber auch auf eben diese Kontaktmöglichkeiten verwiesen und kann nur in diesem Rahmen seine Interessen verfolgen; dies wirkt sich abermals als sozialstrukturell bedingte Selektion bei alltagsgebundenem Lernen aus.

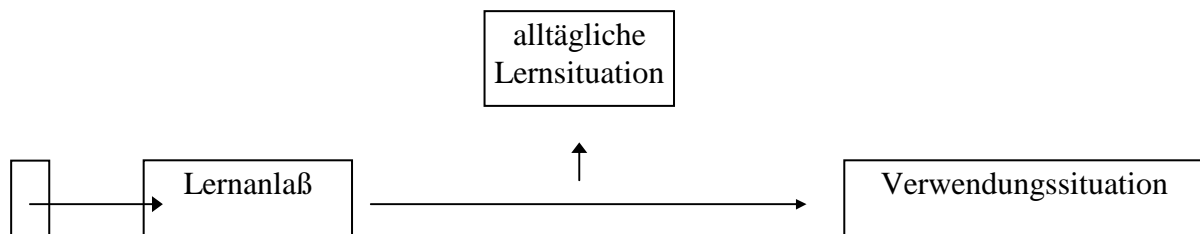
Eine höhere Stufe von Organisiertheit bieten Vereine, Klubs und Zusammenschlüsse unterschiedlichster Art, die soziale Netze für Liebhabereien, fachliche Interessen oder soziales

Engagement ermöglichen, ohne daß sie dabei Lernprozesse intendieren. Wichtig ist im Zusammenhang einer Strukturanalyse, daß die organisierten Lernsituationen in einem alltagsweltlichen Sinnzusammenhang und damit innerhalb der pragmatischen Relevanzmuster verbleiben. Eine explizit lernförderliche „Didaktisierung“ wird (noch) nicht erwartet, nicht gewünscht und auch nicht realisiert. Man verhält sich ausschließlich „alltagsdidaktisch“.

In der Schemazeichnung des Schaubildes 3 verbleibt die bereits ausdifferenzierte alltagsgebundene Lernsituation daher noch unter dem Strukturbruch zum pädagogischen Funktionssystem. Sie ist bereits eine erkennbar „pädagogische Situation“ und bietet Institutionen der Erwachsenenbildung hierdurch „lebensweltliche Vorstrukturierungen“, auf die sie gegebenenfalls bei der Angebotsentwicklung „zurückgreifen“ können.

Die Organisiertheit „pädagogischer Situationen“ in alltäglichen Zusammenhängen ist daher trotz ihrer Latenz gegeben und verlangt z.B. zusätzliche Energien. „Organisation“ bezieht ihren Sinn jedoch aus keiner pädagogischen Zielsetzung und versteht sich daher keinesfalls als „Lernorganisation“. Sie ermöglicht jedoch in der für den Alltag kennzeichnenden impliziten Strukturierung erforderlichenfalls auch langfristige und komplexe Aneignungsprozesse.

Vielfach schützt alltagsweltliche Organisation von beiläufigen Aneignungsprozessen ihre impliziten Lernstrukturen sogar vor jeglicher Form von „Pädagogisierung“. Das Organisatorische betont daher seine *sachliche* Stützungsfunktion und dementiert gleichzeitig einen dahinterliegenden „Bildungsauftrag“ im Sinne pädagogischer Intentionen, auch wenn diese unter einem pädagogischen Blick häufig mit den Händen zu greifen sind.



Irritation

Alltagswelt der
Lernenden

Schaubild 13: Alltägliche Lernsituationen als „pädagogische“ Situationen

In dieser Ausgangsposition unterscheidet sich alltagsgebundenes Lernen grundsätzlich von den Organisationsbemühungen institutionalisierten Lernens. Die Notwendigkeit des Organisierens stellt sich somit auf eine eher ungewohnte Weise. Dies macht es an dieser Stelle notwendig, noch etwas bei dem Verhältnis zwischen Organisationsstruktur und Zielorientierung zu verweilen.

Durch den Vergleich zwischen *Organisation*, die aus einem funktional strukturierten Kontext hervorgeht und der *Organisiertheit* von Tätigkeitsstrukturen in alltäglichen Handlungszusammenhängen wird ein gestuftes Verständnis von Organisation möglich, wie es z.B. von Karl Weick für Dienstleistungseinrichtungen herausgearbeitet wurde. Es geht um die Beobachtung, daß in alltagsweltlich strukturierten Kontexten die Zielbestimmung keineswegs dem organisationalen Handeln vorausgeht, sondern daß sich Intentionen und Ziele erst im Zuge eines beiläufigen Strukturierungsprozesses herauschälen und somit erst im Verlauf des Handelns bzw. erst im Nachhinein erkennbar und formulierbar werden. Diese Suchbewegung, in der sich Ziele erst nach und nach herausbilden und oft nur in der Art des Handelns „zum Ausdruck kommen“, braucht den Lernenden selbst keineswegs bewußt oder gar einer Selbststeuerung verfügbar zu sein. Auf diesen Punkt wird später unter dem Aspekt

selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens im Alltag zurückzukommen sein. Auf die Strukturanalogie zum Transformationsmodell III (Kap.1) ist jedoch schon hier hinzuweisen.

Die Organisationsstrukturen alltagsgebundenen Lernens folgen keiner vorausgesetzten Zielbestimmung, sondern sie bringen ihre Ziele selbst hervor. Alltagsgebundene Lernorganisation ist somit nicht „zielgeleitet“, sondern „zielinterpretiert“. Diese Erkenntnis hat erhebliche praktische Konsequenzen für das, was als Lernstruktur erfahrbar wird:

„Die gängige Behauptung, daß sich Leute organisieren, um ein gemeinsam anerkanntes Ziel zu verwirklichen, ist für die Erklärung der in gemeinschaftlichem Handeln anzutreffenden Ordnungshaftigkeit unwesentlich: zudem ist zielgerichtetes Handeln gar nicht so häufig anzutreffen. Die Ziele sind so verschieden, die Zukunft ist so ungewiß, und die Handlungen, auf die sich die Zielaussagen beziehen könnten, sind so unbestimmt, daß Zielaussagen nur einen relativ kleinen Teil der Handlungsrelevanz erklären können. Es ist wahrscheinlich, daß Ziele in stärkerem Maß an aktuelle Handlungen gebunden sind, als gewöhnlich angenommen wird, und daß sie produktiver verstanden werden können, wenn man sie als Zusammenfassung früherer Handlungen versteht.“ (Weick 1985,341)

„Der Gestaltungsprozeß produziert Ergebnisse, die durch den Selektionsprozeß so interpretiert werden, als ob eine Entscheidung getroffen worden wäre. Man macht sich auf die Suche danach, was dies für eine Entscheidung gewesen sein könnte. Das bedeutet, daß die Situation entscheidungs*interpretiert*, nicht entscheidungsgeleitet ist“ (Weick 1985,278)

Alltagsgebundene Lernprozesse werden aufgrund dieser Struktur gestört, wenn sie zu aufdringlich nach ihrer Absicht, ihren Zweck oder ihrem tieferen Grund befragt werden. Im Gegensatz zu institutionalisierten Prozessen erfahren sie durch Lernzielbestimmung keine Intensivierung und Qualitätssteigerung. Dies verlangt gerade für pädagogisch Vorgebildete ein erhebliches Umdenken. Es ist eben kein Ausdruck struktureller Schwäche, wenn in Alltagskontexten nicht die abstrakte Aufgaben und Zielbestimmung, sondern das schlichte Organisieren am Anfang steht; erst nachdem es abgeschlossen ist, wird der Grund für das Organisieren deutlich. „Es ist, als ob die Leute auf das Ziel hin gehandelt hätten, schließlich herauszufinden, was sie getan hatten. Diese Reihenfolge, in der Handlungen der Zieldefinition *vorausgehen*, mag wohl ein zutreffenderes Bild vom Funktionieren einer Organisation sein. Die verbreitete Behauptung, Zielkonsens müsse vor dem Handeln erreicht werden, verdunkelt die Tatsache daß Konsens unmöglich ist, wenn nicht irgend etwas Handfestes vorhanden ist,

worauf er sich gründen kann. Und dieses ‘etwas Handfestes’ kann am Ende sehr wohl *bereits abgeschlossenes* Handeln sein. So ist es durchaus möglich, daß Zielklärungen eher retrospektiv als prospektiv sind.“ (Weick 1985,33) (Hervorhg. im Original)

Die Voraussetzung einer funktional dominierten „sozio-technischen“ Organisationsstruktur als Kernbereich institutionalisierten Lernens, nämlich die Festlegung auf eine Ziel-Mittel-Relation, ist für alltagsgebundene Organisationsstrukturen nicht mehr gegeben, sondern eher problematische Ausnahmeerscheinung. So wird das Herausbilden, Aufrechterhalten und Variieren einer mehr oder weniger ausgeprägten Zielspannungslage selbst zum produktiven Ergebnis organisierender Tätigkeiten im Alltag. Lernziele, wenn sie überhaupt bewußt werden sollen und thematisierungsbedürftig erscheinen, werden immer erst im nachhinein (be)greifbar. Zur Orientierung über mögliche Varianten, in denen sich alltagsgebundenes Lernen mitgängig zu anderen Vorhaben organisieren läßt und hierbei das Erfordernis einer ständigen Zielbestimmung aufnimmt, wird eine grobe Gegenüberstellung von zwei Strukturmodellen vorgeschlagen:

* auf der einen Seite Zielorientierung als Bemühung um eine präzise Aufgabenbeschreibung und * auf der anderen Seite Zielbestimmung als an frühere Vorentscheidungen anknüpfender, sich selbst fortschreibender Prozeß.

Aufgabenbezogene Lernorganisation wird hier als „*kristalliner Strukturtypus*“, der sich selbst fortschreibende Strukturierungsprozeß als „*fluiden Strukturtypus*“ bezeichnet. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997, 81ff.)

Geht man nun von Organisationsanlässen und damit von der Ursprungsbewegung des Strukturierungsprozesses aus, so lassen sich für eine Gegenüberstellung zwischen alltagsgebundenen und institutionalisiertem Lernen charakteristische Akzentuierungen im Sinne von Motivlagen ableiten:

Alltagsgebundenes Lernen verfügt als motivierende Ausgangsbewegung zunächst über keine vorgegebene Lernanforderung im Sinne einer formulierten Aufgabenstellung, sondern über eine Vielzahl unverbundener, okkasioneller Gelegenheiten, die sich z.B. im Rahmen einer beruflichen oder anderen biographischen Entwicklung zu einem „organisierenden Prinzip“ verfestigt.

Beispiel:

Man entdeckt irgendwann einmal seine Vorliebe für Fremdsprachen, Taubenzucht, Musiktheorie des Jazz oder für sozialgeschichtliche Ereignisse. (Beispiele in Siebert u.a. 1993) Eher im Nachhinein als im voraus planbar, stellt sich eine Verknüpfungslogik im Sinne einer diffusen Zielgerichtetheit ein. Diese Entwicklungslogik läßt sich explizieren und kann sich dabei auch derartig zu kristallinen Strukturen (z.B. in Vereinen, Hobbygruppen oder persönlichen Vorhaben) verfestigen, daß sie sich als Anknüpfungspunkt für Angebote institutionalisierten Lernens eignen. Alltagsgebundenes Lernen geht also von offenen Prozessen des Organisierens aus und kann sich ggf. in deutlicher strukturierte Organisationsweisen verdichten.

Beispiel:

Der junge Mann interessiert sich für Motorräder, läßt sich von den „Kumpeln“ seiner Peergroup einiges zeigen und „beibringen“, hat schließlich selbst eine Maschine, die er technisch zu warten und in einfachen Dingen zu reparieren versteht. Weitere Wünsche bringen ihn dazu, bei einem (informellen) Motorrad-Club mitzumachen, wo er weit mehr „mitbekommt“, als ihm sonst in seinem Bekanntenkreis zugänglich wäre. Keiner kommt jedoch auf den Gedanken, daß hier langfristige Lernprozesse auf eine Weise organisiert werden. Sie unterscheiden sich strukturell allerdings auch ganz erheblich von fachlicher Ausbildung. Systematisches Wissen ist in diesen Zusammenhängen weder erwünscht, noch realistischerweise erreichbar, selbst wenn einer der Freunde ausgebildeter Mechaniker sein sollte. Die fluide Struktur - obwohl sie komplexe Aufgaben wie das „Trimmen“ von Motoren ermöglicht - läßt die Vermittlung systematischer Wissensbestände nicht zu. Sie ist in ihrer Organisationsstruktur deutlich darauf gerichtet, eine „Arbeitsförmigkeit“ der Sozialstruktur zu vermeiden bzw. sogar explizit zu verhindern. (zur Arbeitsförmigkeit vgl. Kap.8)

Betrachtet man die spezifische Bewegungsrichtung von fluider zu kristalliner Organisationsstruktur in Alltagskontexten, so wird an dieser Stelle die oben bereits formulierte These begründbar, daß erst das Herausbilden „alltagsweltlicher Lernmilieus“ eine entscheidende Voraussetzung für institutionalisiertes Lernen darstellt. Erst dort - und in manchen Fällen nur da - wo sich fluide Organisationsstrukturen alltagsgebundener Lernbewegungen herausgebildet und in Erwartungsstrukturen verfestigt haben, finden höherstufige Formen des Lernens ihre Basis.

Grenzen institutionalisierten Lernens lassen sich in diesem *konstitutiven Zusammenhang* auf zwei Aspekte zurückführen:

* Zum einem zielen Weiterbildungsangebote „ins Leere“, wenn sich im sozialen Umfeld der Bildungsadressaten noch keine Formen alltagsweltlicher Lernerwartungen herausgebildet haben, an die sich mit institutionalisierten Angeboten anknüpfen ließe. Die Vorstellung, spezifische Lernmilieus ließen sich über Marketingstrategien der Öffentlichkeitsarbeit - also von Seiten der Bildungsinstitutionen her initiieren, muß vor dem Hintergrund der hier entwickelten Überlegungen in Zweifel gezogen werden. Sie berücksichtigt nicht hinreichend den sekundären Status institutionalisierten Lernens.

* Zum anderen beruht die hier angesprochene (konstitutive) Wirksamkeitsgrenze⁵⁷ auf der verfügbaren Form von Anschlußverknüpfung: Nicht jede Variante alltagsgebundenen Lernens, selbst wenn sie bereits (in z.B. Gruppen) strukturell verfestigt ist, kann als geeignete Voraussetzung für Angebote institutionalisierten Lernens gelten. Genauer gesagt: mögliche Anschlußverknüpfungen müssen sehr sensibel, aber auch entschieden den Strukturbruch zwischen beiden Lernkontexten und ihren Relevanzen berücksichtigen.

Beide Wirksamkeitsgrenzen lassen sich jedoch in höherstufigen Formen einer Institutionalisierung von Weiterbildung reflexiv berücksichtigen und kommen dann in Form von professionellem Kontextwissen und Relationsbewußtsein zum Ausdruck. In neueren Ansätzen einer *reflexiven Institutionalisierung* geht es darum, den Strukturbruch bewußt in der Form der Angebote zu berücksichtigen - sei es in Form von Interventionsstrategien sei es in Form pädagogischer Selbstbeschränkung. Für erwachsenenpädagogische Organisationsforschung folgt hieraus die Konsequenz, daß die strukturellen Zusammenhänge zwischen den alltäglichen Organisationsstrukturen im Operationskreis III mit den Angebotsprofilen im Operationskreis II noch genauer geklärt werden müssen.

6. Merkmal: Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Die herkömmliche Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen, besonders in der Konnotation eines Gegensatzes zwischen „künstlich“ und „natürlich“ vermittelt unterschwellig die Vorstellung, daß alltagsgebundenes Lernen frei, spontan und unbändig „wildwüchsig“ sei, während eine Institutionalisierung die Lernprozesse einer fremden Ordnung unterwerfen würde. Derartige rousseausche Idealisierungen verfehlen - zumindest in

bezug auf Erwachsenenlernen - ihre besondere Pointe: alltagsgebundenes Lernen beruht gerade in den Formen, in denen es eine besondere Intensivität und Wirksamkeit entfaltet, auf einem hohen Maß an Fremdsteuerung durch die blinde Dominanz des historischen, sozialen und kulturellen Umfelds. Gerade da, wo alltagsgebundenes Lernen noch nicht problematisch ist, und dadurch kaum bewußt wird oder steuerungsbedürftig erscheint, wirkt es für die Lernenden als soziales Schicksal. Andersherum stellt sich die Aufgabe der Selbststeuerung immer dort, wo latente Lernprozesse problematisch, unbefriedigend und aufgrund ihrer konservativen Struktur in Verlauf und Ergebnis zu wenig zielgerichtet erfolgen.

Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung finden in den Netzen der Lebenswelt ihren begrenzenden Kontext, der die Lernenden einerseits vor dem Absturz ins Ungewisse bewahren, ihn gerade dadurch aber auch in blinder Selbstverständlichkeit gefangen halten. Angebote institutionalisierten Lernens für Erwachsene sind von ihrem historischen Ursprung, aber auch von ihrer strukturellen Anlage her als Möglichkeit zur Emanzipation aus dieser Eingebundenheit in soziale Milieus entstanden. Sie erfüllen von ihrer gesellschaftlichen Funktion her (Operationskreis I) die Aufgabe einer Gegensteuerung zu plausiblen Alltagsüberzeugungen und situations- und erfahrungsbezogenen Erfahrungen, die sich als Wahrnehmungsbarriere für Neues auswirken können. Wenn Wissen überhaupt „Macht“ sein kann oder „frei machen“ soll, dann nur über distanzierenden Überblick und kritischer Analyse und nicht über Bestätigungslernen. Lernen, mit dem der Weg aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit“ besritten werden soll, hat eine Bewegung aus alltäglich vorstrukturierten Lernformen hinaus in die Selbstbestimmung von Lerngegenständen, Personen und Situationen zu nehmen. Institutionalisierte Lernformen wurden daher als Antworten auf Probleme selbstbestimmten Lernens im Alltagskontext entwickelt.

Aus der Bewegungsrichtung alltagsgebundener Lernstrukturen stellt sich der Gegensatz zwischen Selbst- und Fremdsteuerung somit in einer eher ungewohnten Weise dar. Institutionalisiertes Lernen bietet die Chance zu einer strukturellen Steigerung durch Freisetzung aus den Begrenzungen, denen beiläufige Lernprozesse thematisch, sozial und zeitlich unterworfen sind. Die Institutionalisierung des Lernens dient daher in ihrem Ursprung und in ihrer gesellschaftlichen Funktion einer kritischen Distanzierung und dadurch der Emanzipation aus Lebenszusammenhängen, deren pragmatischer Sinn sich nicht darin erschöpfen kann, „lernförderlich“ zu sein - diese Funktion indes haben institutionalisierte

⁵⁷ Wir werden dies unten (Kap.9) mit dem Terminus „basale Limitation“ bezeichnen.

Lernkontexte zu erfüllen und eben darin liegt die Bedeutung und Legitimation ihrer funktionalen Spezialisierung.

Nun ist damit aber nur die eine Seite der Medaille beschrieben. Sobald nämlich institutionalisierte Lernstrukturen eine gewisse funktionale Geschlossenheit ausgebildet haben, folgen sie ihrer eigenen bornierten Entwicklungslogik und verselbständigen sich hierdurch weitgehend von alltagsweltlichen Zusammenhängen, auf die bezogen sie eigentlich ihre distanzierende Wirkung zu erfüllen haben (Leistungsaspekt). Das, was zunächst als strukturelle Emanzipation aus den Verstrickungen der Lebenswelt und ihren Traditionsbeständen begann, führt nun im eigenen Kontext in der Folge zu strukturellen Entfremdungserscheinungen:

- * zwischen Lernanlässen und Verwendungssituationen als Problem der Bedarfsermittlung

- * zwischen der Systematik der Fach- bzw. Sachstruktur und dem Lerninteresse als fachdidaktisches Problem des Praxisbezugs

- * zwischen der sich verfestigenden (kristallinen) Organisationsstruktur und einem entwicklungsoffenen Lernbedarf

- * zwischen den geäußerten (manifesten) Intentionen und den unbeabsichtigten Nebenfolgen (hidden curriculum).

So entsteht - weitgehend hausgemacht und unabhängig vom Gegensatz zu alltagsweltlichen Lernstrukturen - auch innerhalb des pädagogischen Funktionssystems abermals die polare Spannung zwischen selbst- und fremdbestimmtem Lernen. In der Problembeschreibung des Funktionssystems Weiterbildung entsteht hieraus eine paradoxe Umkehrung der Zuschreibung: aus der Sicht des institutionalisierten Lernens erscheint nun der Bezug zur „Praxis“, zur Lebenswelt oder zu „alltäglichen Verwendungszusammenhängen“ als eine Garantie für „selbstbestimmtes Lernen“ der Teilnehmer. In der Sicht des Funktionssystems erhält somit „Selbstbestimmung“ oder „Selbstorganisation“ einen kompensatorischen Charakter: es geht darum, strukturelle Folgeprobleme der Institutionalisierung mit pädagogischen Mitteln bearbeitbar zu halten. Begriffe wie selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen bezeichnen in diesem Zusammenhang methodische Prinzipien oder didaktische Instrumente innerhalb des Kontextes institutionalisierten Lernens.

Erkennbar wird an dieser Stelle, daß der Gegensatz zwischen Selbst- oder Fremdsteuerung des Lernens nicht deckungsgleich mit der zwischen Alltag und pädagogischem Funktionssystem

ist und daher auch nicht als Lösungsmöglichkeit für Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens betrachtet werden kann. Vielmehr ist darauf genauer zu achten, daß man es in jedem der beiden Kontexte mit der Spannung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu tun bekommt, nur jeweils in einer anderen z.T. geradezu komplementären Bedeutung. Hierauf wird später noch genauer einzugehen sein.

6.5 Bedingungen alltagsgebundenen Lernens

Die Wirksamkeit alltagsweltlicher Lernstrukturen beruht auf ihrer unmittelbaren, empirisch kaum trennbaren Verknüpfung mit lebensweltlichem Engagement. Probleme eines sinnvollen Verwendungsbezugs können aufgrund ihrer gegenstandsbezogenen Motivierung erst gar nicht entstehen. Lernprozesse bleiben eng bezogen auf nutzungsfähige „endogene Ressourcen“ des Alltags, d.h. sie kommen immer nur dann zustande und lassen sich nur dann aufrecht erhalten, wenn die thematisch, sozial und zeitlich verfügbaren Informationsquellen und Anregungspotentiale auch wahrgenommen und genutzt werden. Insofern setzt alltagsgebundenes Lernen ein hohes Maß an Eigenaktivität und organisierender Strukturierungsfähigkeit bei den Lernenden als Basis voraus. Eine besondere strukturelle Stärke ist auch darin zu sehen, daß alltagsgebundene Lernprozesse einen gegenläufigen Zeithorizont eröffnen: zum einen baut sich Lernen zunächst als relativ kurzer, okkasioneller Spannungsbogen auf, der rascher Befriedigung bedarf. Zum anderen jedoch bildet sich durch eine Vielzahl kleiner Lerngelegenheiten eine längerfristige Verlaufsstruktur heraus, in der jede der Lerngelegenheiten zwar für sich steht und damit als abgeschlossen gelten kann. Darüber hinaus verknüpfen sich diese zunächst isolierten Lerngelegenheiten schließlich zu einer kontinuierlichen Kette, bei der sich über Selbstverstärkung und Selbstmotivierung eine langfristige Eigenstruktur herausbilden kann. Diese Entwicklungslogik entzieht sich in der Regel jedoch einer voluntaristischen Steuerung und ist oft erst ex post rekonstruierbar. Für den Lernenden wird dies oft genug als Lernschicksal erlebt, dem er blind unterworfen ist. Hier setzen Konzepte der Lernberatung an. (vgl. Kemper/Klein 1998)

Strukturtheoretisch von Bedeutung ist dabei, daß durch die Verbindung zweier Zeithorizonte die motivationale Stärke eines kurzfristig angelegten Vorhabens mit der Komplexität eines letztlich unabschließbaren biographischen Entwicklungsprozesses kombinierbar wird. Die Alltagsweisheit des „Man lernt nie aus“ bezieht sich auf diese Erfahrungsstruktur einer

unabschließbaren Kette jeweils für sich begrenzter Lerngelegenheiten und meint noch nicht den normativen Anspruch, einzelne Lerngelegenheiten planvoll in den Spannungsbogen eines lebenslangen institutionalisierten Lernprozesses stellen zu müssen.

Aus der bisherigen Darstellung wurde bereits an einigen Stellen ersichtlich, daß das, was sich als besondere Wirksamkeitschance erweist, nämlich die Eingebundenheit in die Traditionsmuster und Konventionalisierungen der Lebenswelt gleichzeitig auch zur Ursache von Wirksamkeitsgrenzen geraten kann. Als entscheidend erweisen sich dabei Maß und Umfang einer „lernförderlichen Strukturierung“ von alltäglichen Lebenszusammenhängen. Die Wirksamkeitschancen hängen - nahezu schicksalsartig - von den jeweiligen kontextuellen Rahmenbedingungen ab. Bei wenig lernförderlichen Bedingungen läßt sich Wirkungsverlust bis hin zu Wirkungsumkehr beobachten, was gleichzeitig den Bedarf an Möglichkeiten institutionalisierten Lernens hervorruft, das nun vor allem kompensatorische Funktionen zu übernehmen hat. Unter defizitorientierten Begründungen gerät man jedoch in eine negative Schleife: mit problematischen alltagsweltlichen Lernbedingungen verschlechtern sich auch die Wirksamkeitsvoraussetzungen institutionalisierter Lernangebote, die hier Schwierigkeiten bekommen, sinnvolle Anschlußverknüpfungen herzustellen. So läßt sich feststellen, daß schlechte Lernbedingungen in Alltagszusammenhängen von Adressatengruppen keineswegs die typische Ausgangslage für institutionalisiertes Lernen darstellen. Ganz im Gegenteil bildet ein Mindestmaß an lernförderlichen Alltagsbedingungen die strukturelle Basis für Anschlußlernen in institutionalisierten Kontexten. Grenzen institutionalisierten Lernens entstehen daher auch aus den wenig lernförderlichen Bedingungen im Alltag seiner Zielgruppen. In praktischer Konsequenz bedeutet dies, daß Weiterbildungsinstitutionen in ihrem eigenen Interesse wahrnehmungsfähiger werden müssen in bezug auf die Kontextbedingungen im Alltag ihrer Bildungsadressaten. Nur so lassen sich ihre eigenen Wirksamkeitschancen realistisch einschätzen und ggf. verbessern. Als erste Orientierung können hierzu thematisch-inhaltliche, soziale und temporale Kontextbedingungen unterschieden werden:

(1) Thematisch-inhaltliche Bedingungen

Daß Lernanlässe unter alltäglichen Lebensbedingungen im Sinne einer durch Irritation hervorgerufenen Zielspannungslage auftreten können, setzt bei den Lernenden das Erkennen

ihres eigenen „Nicht-Wissens“ voraus. Lernanlässe konstituieren sich immer nur dann, wenn überhaupt erkennbar wird, daß es zu einem bestimmten Interesse oder einem Handlungsproblem die dazu passenden „Wissensbestände“ gibt, die es sich anzueignen lohnt. Umgekehrt heißt dies, daß nur solche Themenbereiche als alltägliche Lerngelegenheiten zugänglich werden, die sich bereits im Bekanntheithorizont der Lernenden befinden. Dieser thematische Horizont bildet überall dort eine erhebliche Wirksamkeitsgrenze, wo sich Lerngegenstände außerhalb lebensweltlicher Anschaulichkeit befinden und daher nicht über persönliche Erlebnisse oder Erfahrungen relevant werden. Aus alltäglicher Sicht erscheinen sie äußerst „abstrakt, abgehoben und trocken“, vielfach auch einfach nur langweilig und unverständlich oder werden im Extremfall gar nicht wahrnehmungsfähig wenn „die Antenne dafür fehlt.“

Grenzen der Zugänglichkeit zu neuen Informationen, Themenbereichen und Wissensbeständen können aber auch aus den *Anforderungen der Inhaltsstruktur* entstehen. So sind z.B. bestimmte Wissensstrukturen aufgrund ihrer Anschaulichkeit, ihrer Nähe zu Alltagserfahrungen und einer überschaubaren (induktiven) Stufung vom Elementaren zum Komplexen außerordentlich gut für eine Aneignung in alltagsweltlichen Zusammenhängen geeignet. (z.B. botanisches oder geologisches Bestimmen). Deduktiv angelegte Wissensstrukturen hingegen bereiten erhebliche Zugangsschwierigkeiten, weil sie sich ohne paradigmatische Vorkenntnisse allein vom Alltagsverständnis her nicht oder kaum erschließen lassen. Hier droht einem „naiven“ Lernen die Gefahr von „Dilletantismus“ oder Halbbildung. Schließlich hängt es noch von der Komplexität des anzueignenden Gegenstandsbereichs ab, ob alltagsweltliche Zugänge nicht von vornherein unbefriedigend in Verlauf und Ergebnis ausfallen müssen. Institutionalisierte Lernangebote sind daher vielfach eine notwendige Folge von Lerninteressen, die sich hoch voraussetzungsvolle, nur über langfristig gesicherte Methodik anzueignende Wissensbestände beziehen. Gesellschaftliche Wissensbestände hingegen, deren Komplexität sich erst über lebensweltliches Engagement erschließt, sind aufgrund ihrer unsystematischen, perspektivischen Stoffstruktur nur über alltagsgebundenes Erfahrungslernen adäquat anzueignen und bleiben institutionalisierten Vermittlungsbemühungen eher verschlossen. Darauf wird in 6.6 zurückgekommen.

(2) Soziale Bedingungen

Lernförderliche Alltagsstrukturen lassen sich neben ihrer Chance, neue Themenhorizonte und bisher unbekannte gesellschaftliche „Wissensbestände“ zu erschließen, auch danach beurteilen, inwieweit das soziale Netzwerk geeignete Möglichkeiten des Kontakts und der persönlichen Begegnung mit fremden Erfahrungsbereichen bietet. Beides läßt sich als Maßstab für Offenheit oder Geschlossenheit sozialer Milieus für neues und fremdes Wissen heranziehen, wobei für strukturelle Lernbereitschaft allerdings noch ein spezifischer Modus im Umgang mit Fremderfahrungen hinzukommen muß. (vgl. Schäffter 1997a). Hierbei handelt es sich um eine Umgehensweise, in der Fremdheitserleben als Horizonterweiterung durch Selbstveränderung genutzt werden kann. Neben lernförderlichen Milieustrukturen hängt alltagsweltliches Lernen von personenbezogenen Unterstützungsleistungen ab. Es reicht dabei nicht aus, daß Kontakte zu Personen und Gruppen möglich werden, die die gewünschten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nur als Kompetenz besitzen. Als entscheidend muß hinzukommen, daß sie auch bereit und in der Lage sind, die gesellschaftlichen Wissensbestände bei sich zu erkennen und sie für andere zugänglich zu machen. Das Vorhandensein von *alltagsweltlicher Lehrkompetenz* bei den relevanten sozialen Bezugspersonen kann hierbei als zentrale Bedingung gelten. So ist z.B. schon so manche Frau im Kreis kluger Männer „dumm gehalten“ worden. Alltagsweltliche Lehrkompetenz zeigt sich u.a. daran, daß die Bezugspersonen zu ihrem eigenen Wissen in eine kritische Distanz gehen können und so in der Lage sind, vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse die Perspektive eines „Nichtwissenden“ einzunehmen. Begrifflich läßt sich dieses Distanzierungsvermögen als eine höhere Reflexionsstufe fassen, in der Lebenserfahrungen in Wissensstrukturen übersetzt werden konnten und so zu „Erfahrungswissen“ transformiert wurde.

Der hilfreiche Kollege hat nicht nur Erfahrung im Umgang mit einem Textverarbeitungssystem, sondern auch Wissen darüber, über das er begrifflich verfügt und es daher an andere weitergeben kann, die solche Vorkenntnisse nicht haben. Um von anderen lernen zu können bedarf es alltagsdidaktischer Formen des Vorzeigens, Vormachens und einer hervorhebenden Präsentation einschließlich von Freiräumen des Einübens, ohne daß dies bereits in institutionalisierter Form zu geschehen oder mit ihnen verwechselt würde.

Lernförderliche Alltagsstrukturen erhalten ihre Wirksamkeit gerade nicht durch eine unangemessene „Pädagogisierung“ lebensweltlicher Sozialbeziehungen, sondern durch ein entschiedenes Nutzen alltäglicher Beziehungsstrukturen.

Beispiel:

Als aktuelle Beispiele ließen sich hierzu Umgangsprobleme mit Computern heranziehen, sei es in bezug auf Computer-Spiele und ihre sozialen Expertenmilieus, sei es in Anwendungsbereichen wie Textverarbeitung, Kalkulation oder Graphikprogrammen. Gerade hier läßt sich täglich erfahren, wie voraussetzungsvoll die Bedingungen für lernförderliche Sozialkontakte sind, wenn man jenseits von Einführungs- oder Trainingskursen einen unaufwendigen Zugang zu den okkulten Wissensbeständen sucht. Es zeigt sich, daß persönliche Kompetenz im Sinnkosmos der Anwenderprogramme keineswegs einhergehen muß mit einer (auf Selbstdistanz beruhenden) Fähigkeit, auch „blutigen Anfängern“ helfen zu können, sich dieses Wissen zu erschließen. Besonders in den Fällen, wo die Computerwelt über alltägliche Sozialisation und Enkulturation angeeignet wurde, verfügen die alltagsweltlichen „Experten“ über keine reflexive Distanz zu ihrem eigenen Wissen, so daß sie für andere eher als Lernhindernis denn als Lernhelfer wirksam werden.

Komplementär zur *alltagsgebundenen Lehrkompetenz* läßt sich aber auch beobachten, daß auf Seiten der Lernenden spezifische Fähigkeiten entwickelt sein müssen, damit sie ihre soziale Umwelt in bezug auf die verfügbaren Informanten, Vorbilder oder Vermittler unzugänglichen Wissens wahrzunehmen und zu nutzen vermögen. Insofern lassen sich lernförderliche Alltagsstrukturen nicht hinreichend in einer objektivierenden Weise darstellen, sondern nur als Beziehungsstruktur. Analog zur journalistischen, ethnographischen (oder geheimdienstlichen) Wirklichkeitsaneignung handelt es sich bei der *Kompetenz zu alltagsweltlichem Lernen* um die soziale *Fähigkeit zur zielstrebigem Recherche*. Insbesondere die Anforderung an die Organisiertheit in der Vorgehensweise weist eine große Nähe zu forschendem Lernen auf. Ganz entschieden hängt es hier von der sozialen Position des Lernenden ab, welche Zurgriffsmöglichkeiten ihm zur Verfügung stehen und ob sein soziales Umfeld es z.B. akzeptiert, wiederholt für die einen oder anderen Lerninteressen eingespannt zu werden oder ob sie widerständig reagiert.

(3) *Zeitliche Bedingungen*

Beiläufiges Lernen unter Alltagsbedingungen stellt zunächst keine hohen Ansprüche an das Zeitbudget. Gerade weil es „im Prozeß der Arbeit“ (vgl. Hacker/Skell 1993) oder im Rahmen aller denkbaren Vorhaben und Aktivitäten mitvollzogen wird, setzt es keine besonders ausgewiesenen und strukturell spezialisierten Situationen als „Lernzeiten“ oder „Entwicklungszeiten“ voraus. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die temporale Beschränkung auf das Situative und daher Okkasionelle aufgefangen werden kann durch *eine prinzipielle Unabschließbarkeit alltagsgebundenen Lernens*. Wenn für institutionalisiertes

Lernen der Satz gilt: „Alles hat seinen Anfang und sein Ende!“ (Karl-Heinz Geissler), so gilt dies gerade nicht für lebensbegleitende Lernprozesse in alltäglichen Kontexten.

Die Chance, durch die sich diese Lernformen als für das gesamte Leben grundlegend und in hohem Maße wirksam erweisen, besteht daher durch die Möglichkeit der Verknüpfung einer heterogenen Vielzahl von Lerngelegenheiten zu einem kontinuierlichen Entwicklungsprozeß, über den sich Eindrücke zu Erlebnissen, Erlebnisse zu Erfahrungen und Erfahrungen zu Wissen zu steigern vermag. Diese reflexive Verknüpfungsstruktur läßt sich als „Bildungsprozeß“ bezeichnen, ohne daß damit bereits normative Vorstellungen verbunden sein müssen. (vgl. auch Marotzki 1990) Voraussetzung für einen derartigen temporalen Strukturbildungsprozeß ist allerdings, daß zunächst hinreichend viele Lerngelegenheiten realisierbar und als Entwicklungszeiten der Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung verfügbar wurden.

Alltagsgebundenes Lernen findet daher bereits auf einer elementaren Ebene, nämlich in der jeweils dominanten Temporalstruktur einer Lebenswelt seine deutlichen Grenzen. Um sich dies hinsichtlich seiner praktischen Konsequenzen zu verdeutlichen, reicht ein Blick darauf, welches Maß an aktiver Lernzeit für das Hineinfinden und Zurechtfinden in den „Möglichkeitsraum“ der Computerwelt, der Beherrschung eines Musikinstruments und der dazugehörigen „Literatur“, der Welt des Motorradsports oder der sozialgeschichtlichen Industriearchologie erforderlich ist. Es geht hierbei weniger um den chronologisch zu messenden Zeitaufwand im Gesamtzusammenhang lebensbegleitenden Lernens, sondern um die zeitlichen Spielräume, die erforderlich sind, damit die notwendige Kontinuität eines Entwicklungsverlaufs nicht abbricht. Kontinuität meint hier in der Regel nicht einmal einen durchgängigen Entwicklungsverlauf, sondern „Leben als Fragment“.

Da alltagsgebundenes Lernen die Zeitstrukturen anderer Aktivitäten in der Regel mitnutzt und sie für ihre impliziten Ziele „ausbeutet“, steigen seine Wirksamkeitschancen, je besser eine Überschneidung quer zu unterschiedlichen Lebensbereichen und ihren Zeitstrukturen gelingt. So werden anspruchsvolle Lerninteressen typischerweise gleichzeitig beruflich, in der Freizeit, im Familienkontakt, d.h. bei allen sich bietenden Gelegenheiten verfolgt und nicht nur zu ausgewählten „Lernzeiten“. Grenzen zeigen sich immer dann, wenn Lerninteressen, gerade weil sonst keine Zeit dafür bleibt, den Sinnkontext der mitgenutzten Handlungsfelder zu überformen drohen und damit als „störender Tick“ erlebt werden. So kann z.B. das

Interesse zum Erwerb einer Fremdsprache oder das Interesse an neuen Medien für das soziale Umfeld für andere zu einer Zumutung geraten, wenn der Gesprächspartner, Kunde oder Kollege den parasitären Charakter der Kommunikation durchschaut. Spätestens dann wird es notwendig, für derartige komplexe und anspruchsvolle Lernbedürfnisse gesonderte Lernzeiten in funktional ausdifferenzierten Lernkontexten außerhalb alltäglicher Zusammenhänge bereitzustellen. Gesellschaftliche Institutionalisierung erfüllt im wesentlichen eine Schutzfunktion, offenbar nicht nur für die Lernenden, sondern auch für deren soziale Umwelt.

6.6 Zwischenbilanz VI

Die pädagogische Relevanz des Strukturbruchs für die Weiterbildung

Will man die Angemessenheit eines Lernkontextes und seiner Strukturen für ausgewählte Lernanforderungen in Transformationsprozessen beurteilen, so lassen sich auf der Grundlage der hier entwickelten Unterscheidung drei Gesichtspunkte heranziehen:

(1) Beiläufige Lernstrukturen als universelle Basis

Institutionalisiertes Lernen findet immer als bestimmte *Figuration* vor dem unbestimmten *Hintergrund* basaler Umweltaneignung und beiläufiger Lernprozesse statt. Diese gestalttheoretische Unterscheidung von Figur und Grund weist darauf hin, daß institutionalisiertes Lernen nur an seinem besonderen Profil, an seiner kennzeichnenden Differenz zum Alltag erkennbar wird und nur als Kontrast wertgeschätzt werden kann. Dieser Kontrast kann als distanzierende, komplementäre oder auch konfrontative Beziehung ausgestaltet sein. Die alltäglichen Strukturen, von denen sich funktionale Lernkontexte absetzen, werden jedoch mißverstanden, wenn sie als defizitär und damit als prinzipiell überwindbar konzipiert werden. Hier liegt das entscheidende Selbstmißverständnis pädagogischer (und anderer) Experten. Die Alltagswelt, von der man sich strukturell abhebt, stellt gleichzeitig die konstitutive Basis dar, von der man ausgeht und auf die alle Lernbemühungen letztlich bezogen bleiben. Institutionelles Lernen ist somit nur die „Spitze des Eisbergs“ auf der Grundlage alltagsweltlicher Selbstverständlichkeiten.

(2) Differenz der Wissensstrukturen

Im Verhältnis zwischen beiden Kontextierungen ist zu berücksichtigen, daß weder ihre Lernstrukturen noch die dabei erworbenen Wissensstrukturen übereinstimmen. Beide Seiten

des Strukturbruchs stehen daher in einem wechselseitigen Übersetzungsverhältnis, d.h. sie können das Wissen der jeweils anderen Seite immer nur in den je eigenen Strukturen rekonstruieren, sie bleiben sich dabei dennoch fremd. Übersetzung meint in diesem Zusammenhang, daß die Erfahrungs- und Wissensbestände im Aneignungsprozeß jeweils eine strukturelle Transformation erfahren, die sie auch semantisch überformen. Vermittlung von systematischem Wissen in alltägliche Relevanzstrukturen, aber auch die Generalisierung alltägliche Erfahrungen in systematisch-begriffliches Wissen zieht Folgekosten nach sich, wie z.B. Entfremdung, Trivialisierung, Versachlichung, rationalisierende Entstellung, was wechselseitig erhebliche Wirksamkeitsgrenzen nach sich zieht. Es führt oft genug dazu, daß das jeweilige Lernen für den anderen Kontext weitgehend *irrelevant* bleibt. Hier stellen sich die klassischen Transformationsprobleme bei der Wissensverwendung. (vgl. Dewe 1988)

Aus dieser grundsätzlichen Einsicht folgt eine Reihe von bildungspraktischen Fragen, die auch von wissenssoziologischer Seite noch nicht einmal ansatzweise erforscht sind. Zum Beispiel ist für die Bestimmung der Wirksamkeitsgrenzen von Interesse, ob eine Lernkontextierung bereits strukturell die Aneignung bestimmter Wissensstrukturen ausschließt. Verlangt institutionalisiertes z.B. zwingend eine Beschränkung auf die Vermittlung systematisch angelegter Wissensstrukturen oder gibt es auch eine gelingende Aneignung von Alltagswissen in institutionalisierten Lernkontexten? Andersherum stellt sich die Frage, was mit systematisch angelegten Wissensstrukturen geschieht, wenn sie beiläufig okkasionell angeeignet werden? An dieser Stelle findet sich auch der zutreffende theoretische Zusammenhang, in dem die Struktur „auto-didaktischen“ Lernens zu klären sein wird. (vgl. Friedrich/Mandl 1990). Offenbar handelt es sich um um selbstorganisierende Aneignung von systematischen Wissensbeständen in alltäglichen Lebenszusammenhängen und sollte daher von „selbstgesteuertem Lernen“ in „fremd-didaktischen“ Kontexten unterschieden werden. Auf diese Fragen kann an hier nur hingewiesen werden, um auf Forschungsbedarf aufmerksam zu machen. Da das wechselseitige Übersetzungsverhältnis jedoch in der Bildungspraxis fraglos Probleme und Störungen hervorruft und Ursache für Wirksamkeitsgrenzen sein kann, wird es in der Tabelle 6 verdeutlicht:

	Institutionalisiertes Lernen	Alltagsgebundenes Lernen
Systematische Wissensstruktur	Fachausbildung <i>Expertenkompetenz</i>	auto-didaktisches Lernen <i>Laienkompetenz</i>
Alltägliche Wissensstruktur	Erfahrungslernen <i>Reflexive Kompetenz</i>	beiläufiges Lernen <i>Alltagskompetenz</i>

Tabelle 6: Differenz der Wissensstrukturen

(3) Pädagogische Berücksichtigung des Strukturbruchs als Herausforderung

Das Verhältnis zwischen den gegensätzlichen Kontextierungen des Erwachsenenlernens kann einerseits in der Art des pädagogischen Selbstverständnisses und Handelns zum Ausdruck gebracht werden. Es kann aber auch als eine übergeordnete Ebene wahrgenommen und damit *pädagogisch reflexionsfähig* werden. Der Strukturbruch erscheint hierdurch als *Thema* pädagogischen Handelns. Hinsichtlich einer solchen pädagogischen Thematisierung von Diskrepanzen zwischen institutionellem und alltagsgebundenem Lernen, deren Irritationen wiederum als Lernanlaß aufgegriffen werden, besteht noch weitgehende Unsicherheit. Sie läßt sich auf eine noch ungenügende theoretische Klärung, aber auch auf unzureichendes Kontextwissen in der Weiterbildungspraxis zurückführen. Der Bedarf an diesem meta-pädagogischen Zugang erklärt sich jedoch recht einfach aus der Tatsache, daß bisher die Teilnehmer in bezug auf die ständigen Übersetzungsleistungen, die sie beim Übergang zwischen den beiden Kontextierungen zu erbringen haben, weitgehend allein gelassen werden. Pädagogische Thematisierung des Strukturbruchs und seiner praktischen Folgen kann daher nicht die Fortsetzung von Transfermanagement auf höherer Ebene bedeuten. Notwendig wird statt dessen eine wissenssoziologische oder „interkulturelle“ Problembeschreibung, die sich als reflexive Begleitung beim Kontextwechsel bezeichnen ließe.

Die erwachsenenpädagogische Thematisierung und Bearbeitung des Strukturbruchs hat hierzu beide Perspektiven und Relevanzbereiche als Kontrasterfahrung und Sinntransformation konzeptionell zu berücksichtigen. Diesem Aufgabenverständnis lassen sich Ansätze der Bildungsberatung und grundsätzlich alle Konzeptionen entwicklungsbegleitender Bildungsarbeit wie „Lernen im sozialen Umfeld“ (vgl. Sauer 1997,112; QUEM 1996) zuordnen. Sie schlagen sich weder auf die Seite alltagsgebundenen Lernens, noch treiben sie institutionalisiertes Lernens kolonisierend in die Lebenswelten ihrer Bildungsadressaten hinein. Stattdessen bildet sich so etwas wie ein intermediäres Verständnis heraus, das sich auf eine „Praxis des Kontextwechsels“ bezieht und diese strukturell zu erleichtern versucht. Es wird nicht Lernen didaktisiert, sondern es werden „mögliche Bildungswelten“ (Kade/Seitter 1996) erschlossen und miteinander verknüpft.

7. Kapitel:

Die Ausdifferenzierung institutionalisierter Lernkontexte

Die strukturellen Voraussetzungen alltagsgebundenen Lernens sind nicht nur für ein umfassendes Verständnis von einer „learning society“ wichtig. Sie sind es auch für das Selbstverständnis von institutionalisierten Lehrangeboten, weil sich aus ihnen die Ausdifferenzierung sozialer Funktionssysteme begründet, die auf die Prozessierung von Lernen spezialisiert sind. Dies läßt an dieser Stelle in folgender Definition auf den Punkt bringen:

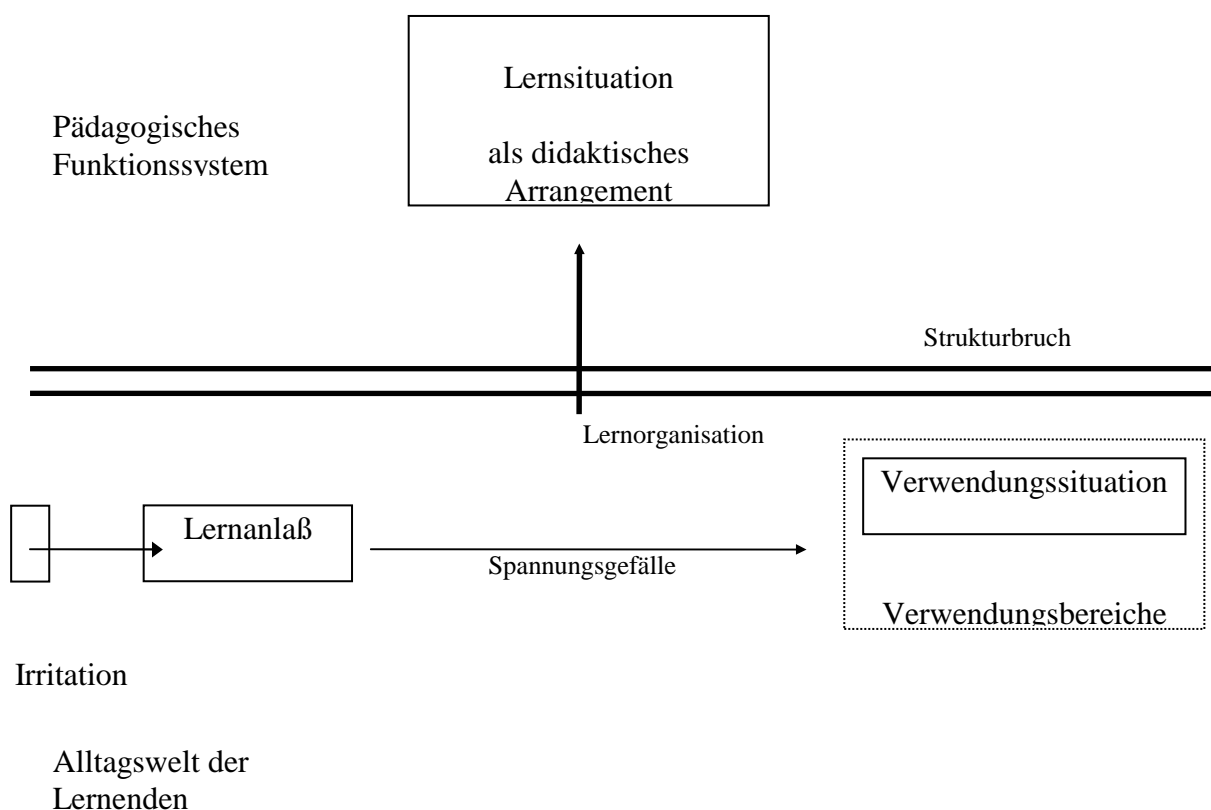
Immer dann, wenn alltagsweltlich entstandene Lernanlässe zu Überforderung, Ineffektivität oder Wirkungsverlust führen, entsteht der Bedarf an besonderen lernförderlichen Strukturierungen, an einer „Didaktisierung“ des Lernprozesses im Rahmen einer „Lernsituation“.

Hierzu werden besondere Arrangements geschaffen, die nicht mehr den alltäglichen Relevanzen unterworfen sind, sondern den Spielregeln des pädagogischen Funktionssystems gehorchen. (vgl. Schaubild 14)

In einer Metapher ausgedrückt: Auf der großen Karo-Decke des Küchentischs wird nicht mehr Kaffee getrunken, sondern z.B. die Tassen, Kannen, Gläser werden zu „Figuren“ erklärt und mit ihnen „Schach gespielt“: Ein Kontextwechsel wurde vollzogen - hier im Übergang zu

einem Regelspiel. Kontextwechsel verlangt nicht unbedingt Raumveränderungen. Dies ist gerade bei der Erkennung von „Kontextmarkierungen des Spiels“ von Bedeutung. (vgl. Bateson 1990)

Funktionale Ausdifferenzierung kann - muß aber nicht notwendigerweise - eine räumlich-zeitliche *Auslagerung* aus Alltagszusammenhängen bedeuten. Sie kann aber auch durch situative *Einlagerungen* von pädagogisch strukturierten Lernsituationen in Alltagskontexte organisiert werden. Das gilt z.B. für eine praxisnahe Institutionalisierung, die strukturell nicht mit alltagsgebundenem Lernen verwechselt werden darf (z.B. Ausbildungsorganisation am Lernort Betrieb; stadtteilnahe Volkshochschularbeit u.ä.). Es finden sich aber auch pädagogische *Überlagerungen* alltäglicher Situationen durch pädagogische Relevanzen. (z.B. Führerscheinprüfung im Berufsverkehr). Strukturell entscheidend ist hierbei, daß die Situation nun „pädagogischen Relevanzmustern“ folgt, unabhängig wie gut oder schlecht auch ihre „Performance“ ausfällt. Funktional ausdifferenzierte Lernsituationen können daher im Prinzip überall stattfinden, sie unterscheiden sich nur in der Deutlichkeit ihrer „Kontextmarkierung“.



7.1 „Didaktisierter Kontext“ -

die Funktionalisierung der pädagogischen Situation

Die Ausdifferenzierung institutionalisierter Lernkontexte zeigt sich zunächst an einem strukturellen Wechsel der Situationsdefinition: man verläßt die jeweilige alltägliche Handlungslogik und ersetzt sie durch einen pädagogischen Sinnkontext:

Beispiel:

Hier kann noch einmal auf das oben erwähnte Beispiel der Übungsfirma zurückgegriffen werden:

* *Alltagsgebundenes Lernen „im Prozeß der Arbeit“* verlangt, daß sich die Lernprozesse der Handlungslogik des Betriebsablaufs und der Praxiszwänge anschmiegen. Die Arbeitsstruktur wird weder situativ noch insgesamt lernförderlich strukturiert. *Man lernt in einem Arbeitskontext; man lernt, um gute Arbeitsergebnisse zu erzielen.*

* *Lernen im berufspädagogischen Kontext einer Übungsfirma* verlangt, daß auch (pädagogisch) wertvolle Fehler entstehen können, an denen im geschützten Rahmen gelernt werden kann. Es werden Irritationen möglich (oder strukturell durch spezifische Aufgaben erzeugt), die über die Bewältigung der konkreten Situation hinaus eine exemplarische Bedeutung haben. *Der Arbeitskontext dient primär dem Lernen; man arbeitet, um zu lernen.*

Für die daran Beteiligten zeigt sich der Übergang in eine funktional strukturierte Lernsituation zunächst an einem Rollenwechsel und einer Veränderung des Leistungsprofils. Die Situation wird von den komplementären Positionen „Lehrender“ und „Lernender“ strukturiert, wie direkt oder verdeckt dieses „pädagogische Verhältnis“⁵⁸ auch immer im einzelnen in Szene gesetzt und ausstaffiert sein mag.

Als *Lernender* übernimmt man eine funktionsspezifische Rolle als Schüler, Auszubildender, Teilnehmer etc., deren Anforderungsprofil man jeweils kennen sollte und deren Verhaltenserwartungen es je nach Lernkontext und Lernkultur in besonderer Weise zu erfüllen gilt. In bezug auf Schülerrollen aber auch auf unterschiedliche Rollenprofile von Teilnehmern in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung läßt sich fraglos von spezifischen

⁵⁸ In bezug auf paradoxe Strukturierungen vgl. Huber 1987

„Teilnahmekompetenzen“ sprechen, deren Erwerb⁵⁹ auf basalen Schichten sozialisatorischen Lernens innerhalb der institutionalisierten Kontexten möglich wird.

Als *Lehrender* besteht nun das besondere Anforderungsprofil darin, für das Lernen von anderen verantwortlich zu sein und dem Lernenden bessere Lernbedingungen zu ermöglichen, als er (oder sie) unter alltäglichen Bedingungen vorfindet. *Lehrtätigkeit* wird somit immer erst als zusätzliche Rolle erforderlich, wenn es für den Lernenden zeitökonomisch, inhaltlich-fachlich oder sozial zu unbefriedigend erscheint, die Lerninteressen „en passant“ mit anderen Aktivitäten verschränkt zu verfolgen.

Institutionalisierung besteht - rollentheoretisch gesehen - in der Ausdifferenzierung des komplementären Rollenpaars Lehrender - Lernender. Dies bietet für beide Seiten zunächst Entlastung und dies um so mehr, wenn die Herausverlagerung des Lernens aus dem Alltag nicht nur sporadisch im Bedarfsfall erfolgt, sondern organisatorisch sogar auf Dauer gestellt werden kann. Nun lassen sich unterschiedliche Erwartungsstrukturen innerhalb eines dafür zuständigen Funktionsbereichs systematisieren und für alle erwartbaren Lerngelegenheiten bereitstellen. Es bildet sich eine Infrastruktur von Lernsituationen heraus, die schließend als „Grundausrüstung“ politisch vorgehalten werden kann.

Zu Beginn des Ausdifferenzierungsprozesses ruht institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen zunächst noch auf den alltäglichen Aneignungsbewegungen unterschiedlichster Art und erhält hierdurch seine charakteristische in der Literatur immer wieder hervorgehobene „plurale Verfassung“. Erwachsenenbildung übernimmt hierbei für Lernprozesse, die unter den jeweils „normalen“ alltagsweltlichen Bedingungen nicht hinreichend zum Zuge kommen, die Funktion einer unterstützenden Intensivierung, einer Weiterführung von alltäglichem Lernen unter pädagogischen Bedingungen. Gerade unter diesen Entstehungsvoraussetzungen setzen die meisten Lernarrangements institutionalisierten Lernens in der Erwachsenenbildung bereits ein Mindestmaß an alltagsweltlicher „Lernbewegung“ (Schäffter 1992b) und damit an basaler Lernkompetenz voraus, an die sich die professionellen Angebote anschließen lassen. Für die Wirksamkeitschancen institutionalisierten Lernens ist daher von entscheidender Bedeutung, daß die jeweiligen Teilnehmergebietsvoraussetzungen konzeptionell in den Angeboten berücksichtigt

⁵⁹ Dies macht es z.T. so schwer, neuartige Lernangebote über das Marktmodell zu vermitteln, wenn die Adressaten noch nicht über die entsprechenden Nachfrage- und Beteiligungskompetenzen verfügen.

werden und dies bereits in der Form ihrer Ausschreibung und Ankündigung. Institutionalisiertes Lernen ist daher gezwungen, strukturelle Sensibilität zu entwickeln für die alltagsweltlichen Aktivitäten und Kompetenzen auf der Aneignungsseite von Erwachsenenbildung (Operationskreis III). Als strukturelle Bedingung ihrer Wirksamkeit erweist sich, auf welche Weise Bildungsmöglichkeiten überhaupt als *relevant wahrgenommen*, für spezifische Lerninteressen *ausgewählt* und schließlich auch praktisch als Lerngelegenheit *genutzt* werden können. Die Analyse des prinzipiellen Strukturbruchs zwischen Alltag und Funktionssystem hebt hervor, daß Weiterbildungsveranstaltungen nur aufgrund von Lernbewegungen und Aktivitäten der Bildungsadressaten *außerhalb* des Funktionssystems Weiterbildung zustande kommen. Erst durch alltagsgebundene Aneignungsaktivitäten, auf die sie zunächst kaum Einfluß nehmen können, erhalten pädagogisch-organisierende Tätigkeiten von Professionellen ihre konstitutive Voraussetzung. Prinzipien wie Teilnehmerorientierung oder Anschlußlernen stellen daher keine normativen Überhöhungen der Bildungspraxis dar, sondern sind nur symptomatischer Ausdruck dafür, daß selbst hoch reglementierte Angebots- und Arbeitsformen nicht ohne ein erhebliches Maß an basaler Aneignungsfähigkeit oder an Selbstlern-Kompetenz bei den Teilnehmern auskommen. Hier sind erhebliche Wirksamkeitsgrenzen zu erfahren, wenn man meint, dies außer acht lassen zu können. Insofern hat sich eine erwachsenenpädagogische Theorie institutionalisierten Lernens auf eben das prekäre *Passungsverhältnis* zwischen zwar strukturell gegensätzlichen, aber einander ergänzenden pädagogisch organisierenden Tätigkeiten zu beziehen.

Institutionalisiertes Lernen bietet dadurch eine qualitative Steigerung von alltäglichen Aneignungsbewegungen, daß sie das Spannungsverhältnis zwischen Lernanlaß und Verwendungsmöglichkeiten als expliziten, intentional gesteuerten und sozial ausdifferenzierten Lernprozeß organisieren kann.

Zeichnen sich lernförderliche Alltagskontexte durch „*implizite Didaktisierungen*“ aus, die eine Verfestigung in funktionale Rollenprofile verbieten weil sie integraler Bestandteil der alltäglichen Beziehungsmuster bleiben müssen, so sind nun alle Möglichkeiten einer *expliziten und formalisierten Didaktisierung* gegeben. Funktional strukturierte Lernsituationen

erscheinen daher im Vergleich zu Alltagssituationen als „künstlich“. Sie unterliegen einerseits einer komplexitätsreduzierenden Vereinfachung, entwickeln intern andererseits aber neuartige Sinnzusammenhänge, die sich schließlich zu so etwas wie einer „pädagogischen Provinz“ zu verselbständigen vermag.

7.2 Merkmale funktional differenzierter Lernkontexte

Vergleicht man nun die charakteristischen Merkmale institutionalisierten Lernens mit denen alltagsgebundener Lernsituationen, so werden folgende strukturelle Unterschiede erkennbar:

(1) Thematisch-inhaltliche Bedingungen

Funktional strukturierte Lernsituationen beziehen sich auf einen explizierten *Lerngegenstand*, der meist als Thema, als Lehrstoff oder als Inhalt beschrieben wird und der im Zuge der *Themenkonstitution* selbst bereits zum Zielbereich einer lernenden Aneignung erklärt werden kann.

Beispiel:

„Schwierigkeiten mit dem heranwachsenden Sohn“ lassen sich unter einer entwicklungspsychologischen Fachperspektive z.B. als Lerngegenstand „Ablösung und Konflikt in der Pubertät“ formulieren und in der Familienbildung pädagogisch bearbeiten. Die „Themenkonstitution“ ist jedoch erst dann erreicht, wenn die Teilnehmer ihr Alltagsproblem in dieser Formulierung und seinem fachlichen Zugang wiederzuerkennen vermögen.

Bei der Gestaltung eines lernförderlichen didaktischen Arrangements geht es um strukturelle Entscheidungen wie Themenwahl und Themenformulierung, Reduktion und Rekonstruktion der Stoffstruktur, exemplarische Auswahl von Wissensbereichen sowie um die Dosierung und der schrittweisen Komplexitätssteigerung im Zuge der lernenden Aneignung.

Gesellschaftliche Wissensbestände werden zum Zwecke der Aneignung strukturiert und hierdurch zu „Lehrstoff“ eigener Logik umgeformt. Wissen wird dadurch für verschiedene Stufen im Lernprozeß auf jeweils besondere Weise verfügbar. Durch diese Transformation in didaktisierte Wissensstrukturen verändert es aber auch seinen ursprünglichen (z.B. alltagsweltlichen oder fachspezifischen) Sinngehalt. Es wird zu einem Wissensbestand, den man „als Lehrstoff behandeln“ kann; den man sich lernend „zu eigen machen“, den man zurückweisen, später wieder ver-lernen oder gegen einen anderen Lehrstoff austauschen kann. Beispiel für die prinzipielle Austauschbarkeit von Wissensbeständen als „Lehrstoff“:

Wollen wir die „Bedeutung der Religion für das Wirtschaftsleben in Asien“ behandeln oder „Kaizen - eine japanische Management-Strategie“? Nein, wir interessieren uns für „Die Stellung der Frau in der modernen japanischen Gesellschaft“.

Mit der expliziten Thematisierung und Bestimmung von Wissensbereichen als „Lehrstoff“ und Lerninhalt wächst die Verfügbarkeit über das, was gelernt werden soll und was nicht. Nun erst wird ein entschiedenes und entscheidbares „Nichtlernen“ möglich, z.B. als Widerstand gegenüber bestimmten inhaltlichen Lernanforderungen. Hierzu gehört auch, daß erst durch die Konstitution eines Lerngegenstands die Unterscheidung zwischen „Wissen“ „Nichtwissen“ und „Noch-nicht-Wissen“ möglich wird. Hierdurch lassen sich Entscheidungen auf einer Meta-Ebene treffen, die erst die Möglichkeiten zur Selbststeuerung erschließen: der Lernende lernt, was er (noch) nicht weiß und kann auf dieser Wissens Ebene entscheiden, ob, wann und zu welcher Gelegenheit er sich diese Wissensbestände aneignen möchte. Hierdurch verändert sich gleichzeitig auch die Struktur des Wissens:

„Das nach Regeln des Lernens Gelernte gehört nicht in gleichem 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 des Wissens, das als eigene Erfahrung dargestellt wurde.“ (Luhmann 1970b,95)

Die Verfügbarkeit des pädagogisch strukturierten Wissens für Lehrende und Lernende zeigt sich u.a. auch daran, daß früher einmal Gelerntes als explizierbarer „Wissensbestand“ abrufbar ist und daher als „vorhandenes Wissen“ thematisiert, modifiziert, ergänzt oder korrigiert werden kann. Im Gegensatz zu impliziten Erfahrungen kann expliziertes Wissen aber auch *vergessen* werden. Erst hier kommt das *Wechselspiel von Erinnern und Vergessen* als Modi der Aneignung zum Tragen, eine Einsicht von weitreichenden praktischen Konsequenzen für biographisches Lernen oder für Methoden des Erfahrungslernens. Wissen über das eigene „Nichtwissen“ konstituiert eine offene Klammer, eine benennbare „Leerstelle“ innerhalb eines explizierbaren Kontextes, deren Informationen nicht ständig im Gedächtnis behalten bleiben müssen, weil sie ggf. wieder gefüllt werden können.

Beispiel:

Der Lernende wird erst dann zur Selbststeuerung seines Fremdspracherwerbs fähig, wenn er Aussagen machen kann wie: „Die Anwendung des *passee' simple* im Französischen habe ich leider vergessen, mein Vokabular aber reicht noch für einfache Konversation“.

Diese Funktion explizierter Wissensbestände läßt sich als meta-kognitive Kompetenz bezeichnen, über die eine Vielzahl von Anknüpfungsmöglichkeiten für Anschlußlernen im Verlauf lebensbegleitenden Lernens als *Selbststeuerungspotential* verfügbar werden.

Expliziertes Wissen als Merkmal von institutionalisierten Lernkontexten bezieht sich in der Regel auf systematische Wissensstrukturen, die zu Lehrzwecken „fachdidaktisch“ aufbereitet wurden. Dieses Wissen ist typischerweise aus der Systematik von Wissenschaftsdisziplinen oder beruflichen Fachgebieten abgeleitet. Bei der Transformation dieser gesellschaftlichen Wissensbestände in Lehrgegenstände und Lerninhalte werden „fachdidaktische“ Umstrukturierungen vorgenommen, wodurch das Wissen in didaktisch gestufte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgelöst wird und dabei eine z.T. tiefgreifende Verfremdung im Sinne von Pädagogisierung erleidet. Diese Überformung von gesellschaftlichem Wissen in Lehrinhalte ist allerdings innerhalb des pädagogischen Funktionssystem nur schwer reflexionsfähig, obwohl hieraus eine Fülle von Wirksamkeitsgrenzen erklärbar sind. Durch die Gegenstandskonstitution des anzueignenden Wissens bekommt es institutionalisiertes Lernen immer auch mit „Reaktionsbildungen“ als Antwort auf die dahinter stehende pädagogische Intentionalität zu tun. Die Lernenden reagieren dann nicht auf das zu vermittelnde Wissen, sondern auf ihre lehrhaft zugerichtete Gestalt. Besonders auffällig ist dies z.B. bei besonders lernförderlich didaktisierten Lehrbüchern, deren aufdringliche Pädagogisierung die ursprüngliche Inhaltsstruktur kaum noch wahrnehmbar werden läßt.

Institutionalisiertes Lernen bezieht sich jedoch nicht allein auf fachlich-systematisch ausgeformte Wissensbereiche, sondern Erwachsenenbildung erfüllt als lebensbegleitende Bildung dadurch eine Reflexionsfunktion für alltägliche Erfahrungen, daß sie diese in explizierbare Wissensstrukturen transformiert. Dadurch wird vordem implizites Wissen thematisierbar, kommunikationsfähig und erst dadurch für fachsystematische Wissensstrukturen anschlussfähig. In diesen Fällen einer pädagogischen Gegenstandskonstitution stellt sich der Strukturbruch besonders auffällig dar: die Explizierung bislang latenter oder unthematisierter Erfahrungsbestände führt zur Formulierung eines bewußt verfügbaren und damit auch hinterfragbaren *Erfahrungswissens*. Institutionalisiertes Lernen bekommt es hier mit Formen der Selbstaneignung durch *experiential learning* (Boydell 1976; Kolb 1984) zu tun. Die Besonderheit des

Erfahrungslernens besteht nun darin, daß die neuen Wissensbestände, die es reflexiv anzueignen gilt, noch nicht als externe gesellschaftliche Wissensbestände verfügbar waren und nur didaktisch aufbereitet werden mußten, sondern daß dieses Erfahrungswissen erst im pädagogischen Setting generiert wird! (Vgl. Kap. 1, Transformationsmodell III) Dies geschieht in der Regel durch fragegeleitete oder theoriegeführte Systematisierung von Alltagserfahrungen, aber auch durch berufsfeldspezifische Methodenkonzeptionen wie Selbsterfahrung, Supervision, Praxisauswertung, fachlicher Erfahrungsaustausch o.ä. Die funktionale Strukturierung, in der sich diese Lernformen von alltagsgebundener Reflexion unterscheiden, kommt u.a. dadurch zum Ausdruck, daß der „Lerngegenstand“, d.h. das was es anzueignen gilt, durch ein pädagogisches Arrangement expliziert und methodisch gesichert wird. Am Ende kann man sagen, was man gelernt hat - oder daß man „nichts“ gelernt hat.

Institutionalisiertes Lernen bietet daher Zugangsmöglichkeiten sowohl zu systematisch-fachlichen wie auch zu alltäglichen Erfahrungsbereichen, wenn auch unter spezifisch anderen Bedingungen. Bei einem Vergleich zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen stellt sich daher die Frage, welche Konsequenzen es hat, wenn systematisch aufgebaute Wissensstrukturen in alltäglichen Lernkontexten angeeignet werden oder umgekehrt, wenn alltägliche Erfahrungen in institutionalisierten Lernkontexten vermittelt werden sollen. Auf diese Frage wurde bereits oben eingegangen. (Kap. 6.6)

(2) Soziale Bedingungen

Die Auslagerung alltagsweltlicher Aneignungsbewegungen in didaktisierte Arrangements hat neben ihrer sachlich-inhaltlichen Dimension auch Konsequenzen für die Art der sozialen Beziehungen. Die Interaktion wird einer funktionalen Strukturierung unterworfen, was sich zunächst in den komplementären Rollen Lehrender - Lernender und in daran anschließenden Differenzierungen auf den verschiedenen Planungsstufen niederschlägt. Selbst wenn Konzepte der Erwachsenenbildung von wechselseitigem Lernen auf der Grundlage einer symmetrischen Beziehungsstruktur ausgehen, läßt sich der Frage nicht ausweichen, wer aufgrund welcher Kompetenzen für das Herstellen und Instandhalten des didaktischen Arrangements zuständig ist. Rollensicherheit verlangt zumindest, daß geklärt ist, wer das methodische Grenzwächteramt zur Sicherung von Rahmenbedingungen zu verwalten hat, mit denen sich institutionalisiertes Lernen lernförderlich von Alltagssituationen zu unterscheiden

vermag. Institutionalisierung ist daher nicht unmittelbar mit der Formalisierung von Interaktionsbeziehungen gleichzusetzen. Bereits das Herausbilden von wechselseitigen Erwartungsmustern läßt sich als eine zwar elementare, aber dennoch wirkungsvolle Form von Institutionalisierung bezeichnen, weil hierdurch ein pädagogisch strukturierter Sinnkontext sich vom Alltag der Lernenden deutlich abhebt.

Beispiel:

Herr K. lernt autodidaktisch Gitarre und erlebt dabei neben viel Freude leider auch manche Frustration. Er läßt sich von einem Bekannten einige neue Griffe zeigen und probiert sie aus. Als er damit Schwierigkeiten bekommt, fragt ihn der Bekannte: „Wenn Du willst, kann ich Dir etwas Gitarrenunterricht geben, damit Du Dir nichts Falsches am Anfang einprägst.“ Mit der nun folgenden Vereinbarung, die noch die Regelung einer möglichen Bezahlung, der Zeitstruktur, des thematischen Umfangs und die Wahl des Lernortes nach sich zieht, ist der Übergang von alltagsgebundenem beiläufigen Lernen in eine personennahe Institutionalfom vollzogen. Herr K. hat einen Gitarrenlehrer und sich damit die Situation erleichtert..

Elementare Institutionalisierung auf der Ebene sozialer Rollen beruhen auf gesellschaftlich hochgradig standardisierten Erwartungsmustern, die an spezifische Positionen gerichtet werden. Selbst wenn sich die wechselseitigen Erwartungen im konkreten Fall erheblich unterscheiden mögen, bleibt das komplementäre Grundmuster aufgrund der Funktionalisierung der Beziehungsstruktur gesichert - wenn nicht, verliert der Kontext seine Grenzen zum Alltag und löst sich auf. Institutionalisierte Lernkontexte lassen sich daher auf der Interaktionsebene einer Beziehungsstruktur daran bestimmen, daß zwei Positionen zu besetzen sind:

* die der „Lehrenden“, die für die lernförderliche Strukturierung des Aneignungsprozesses verantwortlich sind - ohne daß sie notwendigerweise immer konkrete „Lehrtätigkeiten“ im engeren Sinne zu übernehmen brauchen, weil dies Medien, anderen Lernern oder einer selbststeuernden Methodenkonzeption (z.B. Gruppenarbeit) übertragen werden kann.

* die der „Lernenden“, die das didaktische Arrangement als Möglichkeit zum intensivierten Lernen erkennen und diese Chance auch praktisch wahr-nehmen.

Die komplementäre Rollenstruktur unterliegt in ihrem weiteren (horizontalen) Ausdifferenzierungsprozeß einer sehr breiten Ausgestaltung, die von machtvoller Einflußnahme im Rahmen von Erziehungs- und Ausbildungsverhältnissen bis hin zu

partnerschaftlicher Zusammenarbeit reichen. Aber auch in den Fällen, in denen das „pädagogische Verhältnis“ aufgehoben zu sein scheint, erweist sich diese Struktur nur als spezielle Variante. Selbst dort, wo der Lehrende sich in Zielsetzung und Inhaltsauswahl deutlich zurückhält und die Rolle eines Lernbegleiters oder Lernerleichterers (Facilitator) übernimmt, hat er ein wichtiges Wächteramt gerade für dieses ungewöhnlich voraussetzungsvolle pädagogische Setting inne.

Auch wenn es viele in der Erwachsenenbildung Tätige beklemmend finden, wenn man ihre Wirksamkeit auf die Funktion des Lehrenden zurückführt (vgl. Schlutz 1981), so liegt hier genau der strukturelle Vorteil, durch den sich Lernsituationen im institutionalisierten Kontexten von alltagsgebundenen Lerngelegenheiten unterscheiden. Funktionale Rollen bieten beiden Seiten eine Entlastung von sozialen Folgeverpflichtungen; sie beschränken die Beziehungen auf eine abgrenzbare, immer wieder neu bestimmbare und revidierbare Aufgabe. Sie bieten daher auch Schutz vor den Konsequenzen, die Fehlern und Lernmißerfolge nach sich ziehen können. Diese Entlastungsfunktion zeigt sich besonders plastisch immer dann, wenn die Rollen nicht deutlich getrennt werden können und es zu Überlagerungen von Verhaltenserwartungen kommt.

Beispiel:

Geradezu klassisch sind die Probleme, die auftreten, wenn Kinder in der Schule ihre Mutter zur Lehrerin haben, wo der Vater Gemeindepastor ist und die Konfirmation begleitet, wo der Arzt seine Familienmitglieder behandelt oder als neuartiger Fall, wo die arbeitslosen Eltern bei ihrer erwachsenen Tochter eine Umschulungsmaßnahme über sich ergehen lassen oder bei ihr einen Kurs: Übergang ins Rentenalter besuchen.

Über den Schutz gegen Rollenvermischung hinaus, bietet eine Institutionalisierung des Lernens die Chance, sich von den Rahmenbedingungen seines sozialen Umfeldes zu lösen und ihre Begrenzungen zu überwinden. Was vorher schicksalsartig als die eine oder andere Möglichkeit erlebt wurde, die es unter den gegebenen Lebensbedingungen zu nutzen galt, wird im Zusammenhang institutionalisierter Angebote zu einer prinzipiell grenzenlosen Wahl. Es stellen sich nicht mehr Fragen der *Zugehörigkeit* zu dem einen oder anderen lernförderlichen Milieu, sondern um Möglichkeiten der *Zugänglichkeit* zu einem erreichbaren Lehrangebot. Waren vorher die Weiterbildungschancen von den jeweiligen lernförderlichen Strukturen innerhalb der alltäglichen Lebenszusammenhänge abhängig, so kann diese Frage

nun selbst zu einem Gegenstandsbereich lebensbegleitenden Lernens erhoben werden: Wie erkenne und nutze ich geeignete Möglichkeiten außerhalb meines bisherigen Erfahrungsbereichs? Die Ausdifferenzierung in thematisierte, funktional begrenzte Beziehungsstrukturen verbessert somit die Chancen zu grenzüberschreitendem Lernen. „Großstadtluft macht frei.“ Ähnlich wie bei der Explizierung von „Lerngegenständen“ zeigt sich dies in der Sozialdimension an der Möglichkeit zu begründeter Negation.

Beispiel:

Herr K. will sein Englisch verbessern, aber nicht mit Hilfe seines Kollegen, der Anglistik studiert hat (Alltagsbeziehung) - aber auch nicht in der VHS nebenan, weil er fürchtet, dort die Tochter oder Gattin seines Nachbarn zu treffen. So bucht er in der etwas entfernten, aber noch gut erreichbaren Kreisstadt einen „Crash-Kurs für Quereinsteiger“, der von einem attraktiven „native-speaker“ angeboten wird und dessen Besuch er sogar prestigefördernd erlebt.

Hierdurch - und das ist ein häufig betonter Aspekt der besonderen Sozialbeziehungen in formalisierten Lernkontexten - erhält der Lernende neben dem im normalen Alltag nicht erreichbaren Lerngegenstand auch den Zugang zu einem neuen Personenkreis oder zu bislang fremden sozialen Milieus. Institutionalisierte Lernkontexte können in dieser Interessenlage sogar zu einem *Instrument rationaler Lebensführung* werden, wobei der thematische Aspekt des Lerngegenstands nicht unwichtig wird, sondern die Funktion eines sozialen Mediums erhält.

An diesem Punkt scheinen weitere, tieferliegende Aspekte von Sozialbeziehungen in einem funktionalisierten Lernkontext auf: über die Distanznahme zur Alltagswelt hinaus, aber daran kommunikativ anschließend können sich Lernkontexte selbst wieder zu lebensweltlich strukturierten Milieus entwickeln: Umschulungsmaßnahmen, Sprachkurse oder Kurse zum Potentialerhalt in der Arbeitslosigkeit geraten zu einer vollberuflich organisierten Lebensform, institutionalisiertes Lernen wird zum Lebensersatz.

Derartige Grenzfälle lassen aufmerksam werden für funktionale Strukturierungen in der sozialen Beziehungsdimension, die von keiner eindeutigen und klar abgrenzbaren räumlichen und sozialen Trennung ausgehen können. Es ist wichtig zu sehen, daß Lernen auch dann bereits in institutionalisierter Form stattfindet, wenn es zwar *räumlich* im alltäglichen Zusammenhängen durchgeführt wird, thematisch oder sozial jedoch nicht mehr beiläufig erfolgt, sondern funktional strukturiert wird.

Beispiel:

Schulischer Nachhilfeunterricht für ein Familienmitglied, ehrenamtliche Beratungsgespräche im Rahmen von „Nachbarschaftshilfe“, Praxisberatung durch einen Kollegen im Rahmen einer Einarbeitungsphase, wären hierfür einige Beispiele.

Gerade an Grenzbereichen institutionalisierten Lernens zeigt sich, wie wichtig es ist, den Lerngegenstand bzw. den Gegenstandsbereich zu bestimmen, ihn in Bezug zu möglichen Verwendungssituationen zu setzen und im Zuge des Lernprozesses auf eine deutliche Rollentrennung zu achten. Vielfach läßt sich beobachten, daß in derartigen Grenzbereichen, Situationen institutionalisierten Lernens als Einlagerung oder als intermittierender Einschub in alltägliche Zusammenhänge organisiert werden. Neben dem Vorteil der Praxisnähe folgt aus dieser schwierig durchschaubaren Konstruktion meist eine Reihe von Rollenkonflikten und Mißverständnissen. Es ist dann z.B. nicht so recht klar, wo selbständiges Lernen „im sozialen Umfeld“ Bestandteil einer praxisnahen (institutionalisierten) Bildungsmaßnahme ist und daher institutionellen Erwartungen folgt oder wo Selbständigkeit ein sachliches Erfordernis ist, das sich aus der Art einer alltäglichen Aufgabenstellung zwingend ergibt und beiläufig mitvollzogen wird. Institutionalisierte Lernkontexte können hierbei den Charakter einer Funktionalisierung und Enteignung alltagsweltlicher Kompetenzen erhalten und entsprechenden Widerstand auslösen.

Alltagsnahe Varianten institutionalisierten Lernens, die sich teilweise mit der Lebenswelt der Teilnehmer überschneiden, stellen keineswegs eine elementare Form der Institutionalisierung dar. Sie sind vielmehr eine hochkomplexe Spätform, die hohe professionelle Kompetenz abfordert, wenn sie „lernförderlich“ wirken soll und nicht verwirrend. In der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis läßt sich in diesem Zusammenhang eine Tendenz zur Entdifferenzierung beobachten, bei der sich *hybride Varianten der Lernorganisation* zwischen pädagogischem Funktionssystem und dem Alltag der Lernenden herausbilden. Durch eine derartige Entgrenzung institutionalisierter Lernstrukturen stößt man nicht nur auf Wirksamkeitsgrenzen aufgrund eines inflationären Lernbegriffs, sondern auch auf die Gefahr einer Pädagogisierung des Alltags. Es gilt daher, genauer zwischen der Organisation von institutionalisiertem Lernen und der Förderung von alltagsgebundenem Lernstrukturen zu unterscheiden. (vgl. Stiefel 1997)

(3) Zeitliche Bedingungen

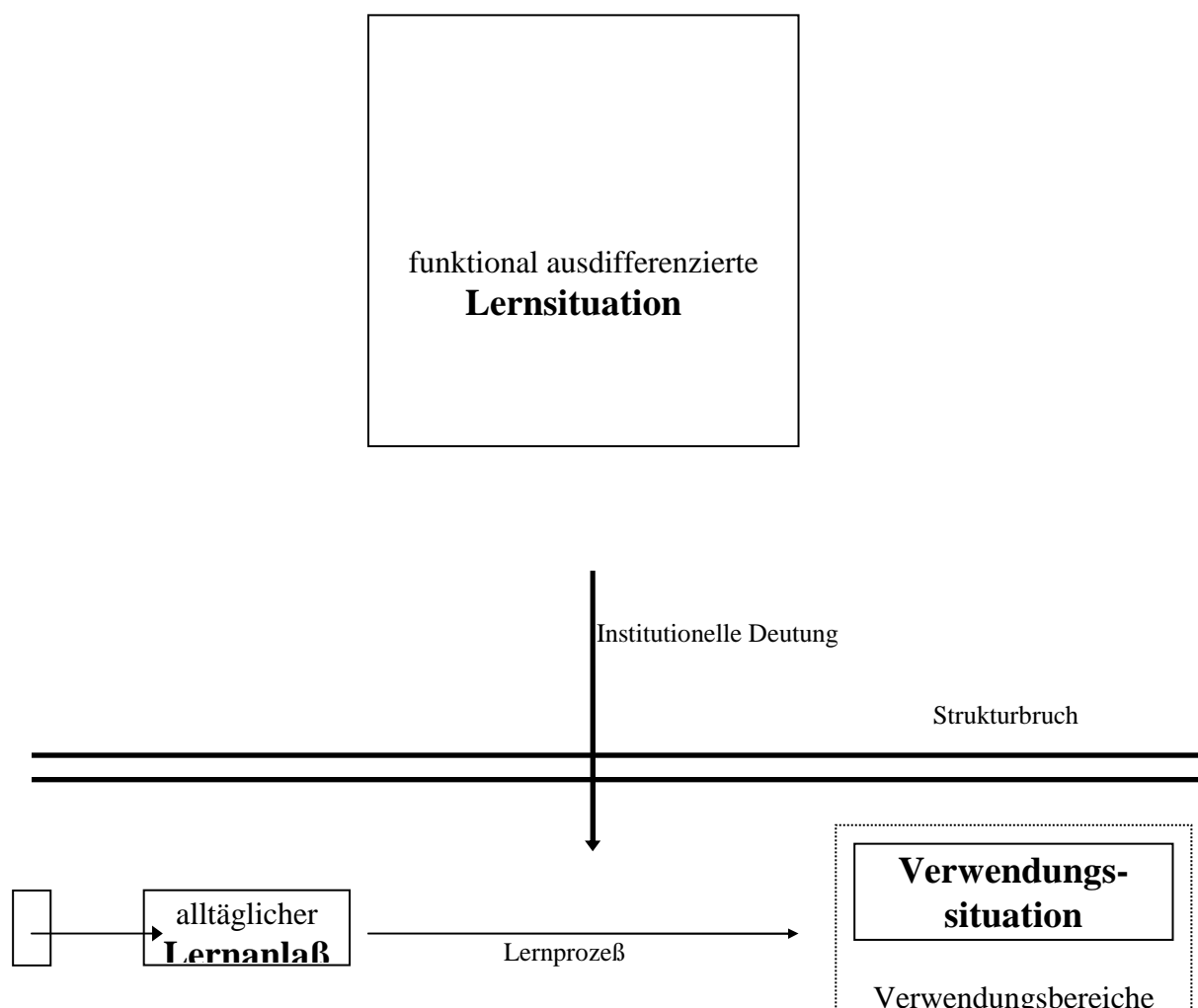
Die funktionale Strukturierung institutionalisierter Lernsituationen konstituiert etwas Neuartiges und „Künstliches“, was vorher in dieser Form nicht vorhanden war: sie schafft einen abgrenzbaren Sinnkontext, der von Lernzeiten und Entwicklungszeiten bestimmt wird. Wie die jeweils gültige pädagogische Temporalstruktur (vgl. Schäffter 1993b) auch im einzelnen aussehen mag und gegenüber anderen Kontexten abgeschirmt wird - entscheidend ist, daß in ihr das lernmotivierende Spannungsgefälle in die zeitlich artikulierbare Struktur eines Entwicklungsverlaufs umgesetzt und organisch ausgearbeitet werden kann. Wie jede zeitliche Struktur wird sie von einem spezifischen Anfang und einen darauf bezogenen Ende bestimmt. In diesem Rahmen bieten institutionalisierte Lernkontexte eine spezifische Zeitstruktur, an der sie sich in ihren jeweiligen Varianten unterscheiden lassen: intensivierende Beschleunigung von Lernprozessen, kontinuierliche Verstetigung oder kontemplative Verlangsamung. Eine noch ungeklärte Frage bezieht sich auf das jeweils dominante Zeitregime: organismische Wachstumszeit - psycho-soziale Entwicklungszeit - chronologisch-lineare Steuerungszeit. Grundsätzlich gesehen bieten institutionalisierte Lernkontexte etwas Wertvolles, was aus den zunehmend zeitlich verdichteten alltäglichen Lebenszusammenhängen und auch durch „Zeitmanagement“ kaum noch herauszuholen ist: Einen zeitlichen Rahmen zum Lernen. Über diese grenzsetzende, schützende Bedeutung hinaus erfüllt institutionalisiertes Lernen eine weitere temporale Funktion: sie bietet die Möglichkeit zur Strukturierung des Lebenslaufs durch intermittierende Lernphasen. Damit wird der temporale Aspekt auf doppelte Weise wirksam: - einerseits bietet institutionalisiertes Lernen zeitliche Knotenpunkte im Leben, an denen sich alltäglich-beiläufiges Lernen intensivieren und auf einer höheren Reflexionsstufe systematisiert weiterführen läßt - andererseits bieten diese Knotenpunkte im kontinuierlichen Bewußtseinsstrom des Lebens thematische Unterbrechungen und biographische Umschaltpunkte, an denen das Leben als Lernbiographie relevante Interpunktionen und Markierungen erhält und dadurch in seinem Entwicklungsverlauf reflexionsfähig wird.

7.3 Strukturelle Folgen funktionaler Institutionalisierung

Institutionalisiertes Lernen emanzipiert sich durch seine thematische, soziale und temporale Herausverlagerung in ein pädagogisch strukturiertes Funktionssystem von dem

lebensweltlichen Bedingungsrahmen der Lernenden. Es ist nicht mehr von den jeweiligen Spielräumen der Alltagswelt abhängig, schafft sich hierdurch allerdings wiederum eigene Wirksamkeitsgrenzen. Diese Herausverlagerung in einen auf Lernförderung spezialisierten Funktionskontext führt zu kaum zu überschätzenden strukturellen Steigerungsmöglichkeiten: im Zuge der gesellschaftlichen Institutionalisierung sind nun die Grundvoraussetzungen einer systemischen Binnendifferenzierung mit eigener Entwicklungslogik geschaffen. Eine derartige Verselbständigung zeigt sich zunächst an einem qualitativen Sprung im Leistungsvermögen gegenüber der Umwelt.

Beruhet zu Beginn eines Institutionalisierungsprozesses von Erwachsenenbildung die Lernsituation noch auf einem unmittelbaren, meist milieugesteuerten Aufgreifen alltäglicher Lernanlässe, um sie im didaktisierten Kontext unter gesicherten Rahmenbedingungen intensiviert fortsetzen zu können (vgl. Schaubild 14), so schlägt dieses Verhältnis mit wachsender pädagogischer Autonomie schließlich in ihr Gegenteil um: Nun geht es nur noch in begründeten Ausnahmefällen um eine affirmatives Übernehmen einer alltäglichen Zielspannungslage, statt dessen ist die *Definition des Lernanlasses Ergebnis einer institutionellen Deutung* alltäglicher Diskrepanzerlebnisse. (Schaubild 15)



Irritation

Alltagswelt der
Lernenden

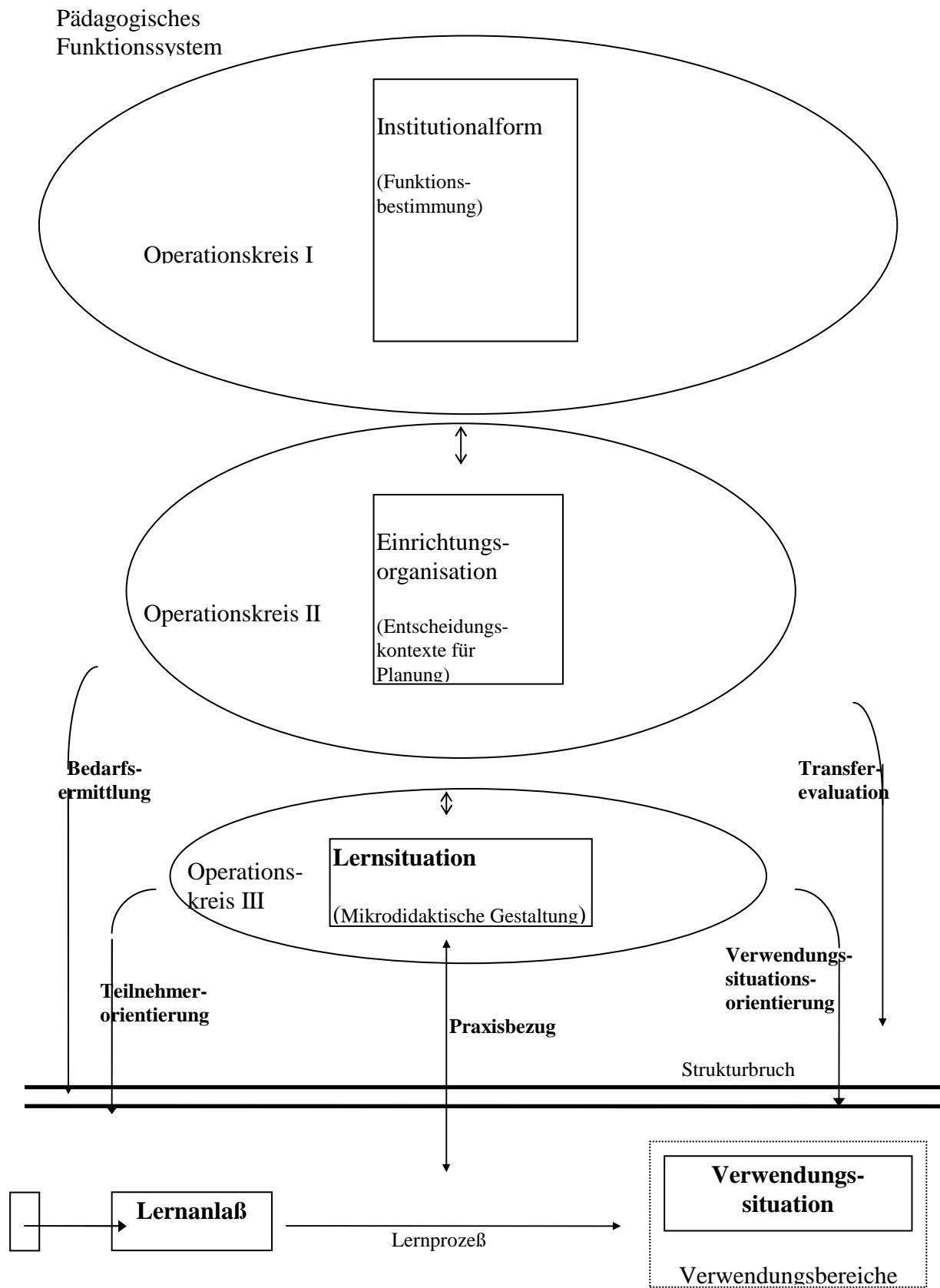
Schaubild 15: Lernprozess: Ergebnis einer institutionellen Deutung

Die institutionelle Deutung von alltäglichen Diskrepanzerlebnissen und die daran anschließende Fremdzuschreibung von Irritation als Lernanlaß wird erst aufgrund wachsender Autonomie und der Binnendifferenzierung im pädagogischen Funktionssystem möglich. Auch gegenwärtig ist dies in breiten Bereichen ihrer Leistungsbeziehungen noch nicht gesichert. Binnendifferenzierung bezieht sich darauf, daß sich in erwachsenenpädagogischen Handlungskontexten über situative und okkasionelle Aufgabenbeschreibungen hinaus allgemeine (bildungspolitische) Funktionsbestimmungen als handlungsleitende Prinzipien herausbilden (Operationskreis I). Die nun entstehende Differenz zwischen der

Ansprüchlichkeit der großen institutionellen Leitbilder und der grauen Wirklichkeit mikrodidaktischen Handeln (Operationskreis III) konstituiert ein Spannungsfeld mit vielfältigen Möglichkeitsräumen für konkrete Lösungsbemühungen. Aus dieser Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit zieht das Weiterbildungssystem seine Energie und seine Entwicklungsdynamik. Sie führte bisher zur Herausbildung einer immer stärker ausdifferenzierten Organisationsstruktur. Der Operationskreis II schiebt sich dabei als intermediäre Struktur zwischen die konkrete Lernsituation und die allgemeine Funktionsbestimmung und bildet in Form von „Bildungsorganisation“ und ihrem Weiterbildungsmanagement immer komplexere didaktische Planungs- und Entscheidungsebenen heraus. Hier entstehen - immer entschiedener einer eigenen Entwicklungslogik folgend die entsprechenden Berufspositionen und pädagogischen Rollenprofilen heraus, die schließlich nach Professionalisierung drängen. Erst aufgrund dieser Verberuflichung und teilweisen Professionalisierung innerhalb des sich entwickelnden Weiterbildungssystems erhalten die Sinnkontexte der Operationskreise überhaupt die strukturellen Voraussetzungen zu ihrer „Institutionalisierung“ im Sinne einer autonomen, systemspezifischen Problemdefinition und Problembearbeitung. Dieser strukturelle Entwicklungsstand wird zu unterschiedlichen Zeiten erreicht. Manche Strukturunsicherheiten gehen daher auch auf eine „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten“ der Einzelentwicklungen zurück. Dies gilt horizontal wie vertikal. - In jedem dieser Teilbereiche zeigt sich Institutionalisierung primär darin, daß eine manifeste Zielspannungslage nicht mehr aufgrund externer Anforderungen unmittelbar in Lehrveranstaltungen umgesetzt werden muß, sondern daß man (prinzipiell) die Autonomie erlangt hat, auch (oder gerade) solche alltäglichen Irritationen als Lernanlässe zu definieren und erwachsenendidaktisch bzw. berufspädagogisch aufzugreifen, die im Alltag ignoriert werden oder auf die mit den Reaktionsmustern Helfen, Heilen, Kontrollieren geantwortet wird. Funktionale Autonomie, wie immer man dann damit im konkreten Fall verfährt, erweist sich in einer strukturell gesicherten *Fähigkeit zur Gegensteuerung*, zu einer besonderen (pädagogischen) Sicht auf die Welt, die sich signifikant von alltagsweltlichen Beschreibungen unterscheiden darf. Hierzu jedoch ist ein Mindestmaß an „relativer Autonomie“ erforderlich. So wird es möglich, daß nicht allein alltägliche Irritationen aufgegriffen und in Lernanlässe umgewandelt werden können, sondern daß in ausgewählten Umweltbereichen sogar Irritation erzeugt werden kann. Dies geschieht z.B. dadurch, daß für neue gesellschaftliche Wissensbestände entsprechende

Anwendungsmöglichkeiten und damit Verwendungssituationen aufgefunden werden und daraufhin Qualifizierungsbedarf behauptet wird.

Durch das Anwachsen struktureller Autonomie im pädagogischen Funktionssystem, die über situative (mikrodidaktische) Gestaltungsmöglichkeiten von alltagsweltlich vorgegebenen Lernprozessen hinausgeht und eine eigenständige Funktionsbestimmung und die autonome Definition des Leistungsprofils zuläßt, ändert sich das Muster des Strukturbildes entscheidend: (vgl. Schaubild 16)



Irritation

Alltagswelt der Lernenden

Schaubild 16: Folgeprobleme der Institutionalisierung

Der Kontext institutionalisierten Lernens hat sich nunmehr in drei Operationskreise ausdifferenziert und ist so in der Lage, Lernanlässe und auf sie bezogene Verwendungssituationen weitgehend unabhängig von alltagsweltlichen Deutungen zu definieren und sie in geeignete Bildungsveranstaltungen umzusetzen. Bedarfsermittlung, Praxisbezug und Transferkontrolle werden hierdurch zu Aufgaben, die ausschließlich innerhalb des erwachsenenpädagogischen Sinnkontextes und Begründungszusammenhangs geklärt und bearbeitet werden können. Das Funktionssystem erfährt eine operationale Schließung. Hierdurch wird der Strukturbruch zwischen Funktionssystem und Alltag allerdings nicht aufgehoben, sondern vielmehr auf produktive, leistungssteigernde Weise inszeniert: die Definition eines alltäglichen Diskrepanzerlebnisses als Lernanlaß erscheint auf der Leistungsseite als irritierende Einflußnahme, als soziale Intervention, auf die wiederum auf unterschiedliche Weise reagiert werden kann: durch Helfen: Kurswahlberatung - durch Heilen: Motivationskurse und Maßnahmen zum Kompetenzerhalt für „bildungsferne Zielgruppen“, durch sicherheitsverleihende Kontrolle: Verknüpfung von ABM und Qualifizierung als Verpflichtung zur Weiterbildung. Es kann aber auch zum höherstufigen Lernanlaß erhoben werden: biographische Bildungsberatung.

Die strukturelle Autonomie im Sinne einer Loslösung von den Relevanzen ausgewählter Milieus oder Lebenswelten, bedeutet neben der Möglichkeit zur Leistungssteigerung auch das Problematischerwerden einer bislang vorausgesetzten Grundlage. Im Verlauf der institutionellen Ausdifferenzierung verlangt daher der Bezug zur Alltagspraxis der Lernenden zunehmend mehr Beachtung und muß schließlich durch besondere, immer aufwendigere Verfahren „pädagogisch“ beobachtet und gesteuert werden. Kurz: es wird nötig, Praxisbezug, Bedarfsorientierung und Wirkungskontrolle als gesonderte Teilfunktionen innerhalb des Funktionssystem auszubilden und strukturell in die Verfahrensabläufe zu integrieren. Zu beachten ist dabei, daß alle drei Aufgaben erst die *Folge der funktionalen Ausdifferenzierung*

sind; solange eine elementare Institutionalform von Weiterbildung noch unmittelbar an alltagsweltliche Milieus und ihre spezifischen Lernanlässe anschließt, lassen sich Praxisbezug, Bedarfsermittlung und Transferkontrolle noch über „konventionelle Passung“ (Siebert/Gerl) gewährleisten. Die Mitarbeiter im erwachsenenpädagogischen Funktionssystem sind dann noch gleichzeitig Mitglied der von ihnen betreuten Leistungsbereiche und können daher in ihrer jeweiligen Einschätzung der Bedarfs- und Bedürfnislage noch gewiß sein, ohne daß die Passung durch gesonderte Verfahrensweisen gesichert werden muß. Die Möglichkeit, das Passungsproblem zum Alltag der Lernenden durch „kulturelle Kopplung“ (vgl. auch Kade 1997) zu lösen, ist jedoch nur auf der Grundlage segmentärer Differenzierung möglich. Sobald eine funktionale Differenzierung einsetzt oder durch gesellschaftliche Transformation erzwungen wird, zerbricht diese symbiotische Fundierung und die Umwelt muß aus der Perspektive des Funktionssystems systematisch rekonstruiert werden. Hierzu muß sie das entsprechende erwachsenenpädagogische Instrumentarium herausbilden. Die Tatsache, daß in Weiterbildungseinrichtungen erst zu bestimmten Zeiten Themen wie Bedarfsorientierung, Praxisbezug und Transfermanagement dominant werden, läßt sich daher als Indikator für ihren Entwicklungsstand ansehen und Diagnoseinstrument bei der Institutionsanalyse einsetzen.

Beispiel:

Betriebliche Bildung wird in der Regel anfangs von Mitarbeitern organisiert, die das Unternehmen schon seit langem in seinen verschiedenen Bereichen kennen und auf Grundlage dieser Kenntnisse und Arbeitsbeziehungen das Weiterbildungsprogramm planen, gestalten und auswerten. Mit veränderten Funktionen betrieblicher Fortbildung im Rahmen von Personalsteuerung und Organisationsentwicklung, vor allem aber, weil sich das Weiterbildungsprogramm auch an Mitarbeiter anderer Unternehmen als mögliche Kunden geöffnet hat, ist diese enge Verkopplung mit dem Betriebsalltag nicht mehr tragfähig. Ganz im Gegenteil, es stellt sich heraus, daß das Weiterbildungsmanagement eher in Distanz zu seinen persönlichen Erfahrungen im Betrieb und zu seinen sozialen Netzwerken gehen muß, um das neue Angebotsprofil eines auch ökonomisch selbständig gewordenen Weiterbildungszentrum entwickeln zu können.

(1) Folgeproblem I

Der Zwang zur Ermittlung von Weiterbildungsbedarf

Mit der wachsenden Trennung zwischen funktional strukturierten Lernkontexten und den Alltagssituationen der Teilnehmer wird es nötig, immer neue Umweltbereiche, die im Funktionssystem nicht repräsentiert sind, unter pädagogischer Fragestellung systematisch

abzutasten und daran spezifische Leistungen anzuschließen. Mit wachsender Autonomie eines Funktionskontextes sind über die *Ermittlung* von manifestem Bildungsbedarf und der *Analyse* latenter Bedarfslage hinaus auch Strategien der *Bedarfsentwicklung* zu verfolgen. Hierdurch schafft sich das System die spezifische Umwelten, also „Publikum“, das für seine besonderen Leistungen anschlussfähig ist. Hierdurch erhält Bedarfsorientierung ein weit größere Bedeutung, als nur die Bearbeitung einer Wirksamkeitsgrenze. Der Zwang zur systematischen Beobachtung der Umwelt unter dem Gesichtspunkt von Weiterbildungsbedarf erschließt eine übergeordnete strukturelle Dimension, die zusätzliche Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß neue Arbeitsformen und spezifische Instrumente entwickelt und in die Organisationsstruktur aufgenommen werden. Dies wiederum verlangt zusätzlichen Ressourcenaufwand, der bei alltagsnahen Institutionalisierungsformen noch nicht erforderlich war.

(2) Folgeproblem II

Die Notwendigkeit zur Wirkungskontrolle

Auch das Transferproblem läßt sich als Folge der institutionellen Autonomie beschreiben. Bei konventioneller Passung zwischen Funktionskontext und Alltagswelt (vgl. Beispiel Gitarrenunterricht) kann man sich über mögliche Diskrepanzen zwischen dem Lernerfolg innerhalb der Lernsituation und seiner Anwendung in Verwendungssituationen vor dem Hintergrund geteilter alltagsweltlicher Erfahrungen noch verständigen. Diese Voraussetzung geht bei funktionaler Differenzierung verloren. Unterschiede in bezug auf die Wirksamkeitschancen und die realen Wirkungen im Alltagsleben der Lernenden werden daher hochgradig interpretationsbedürftig. Das gilt z.B. für Teilnehmerzufriedenheit als Kriterium für Qualität oder Erfolg. Zukunftsorientierte Qualifizierung z.B. wird nicht dadurch widerlegt, daß sie unter rückständigen Praxisbedingungen nicht unmittelbar anwendbar wird, sondern zunächst nur Irritation auslöst. Die Deutung der Wirkungen von Fortbildung muß daher notwendigerweise deutliche Unterschiede aufweisen zwischen der Praxis, die hierdurch unter Veränderungsdruck gerät und der Fortbildungseinrichtung, die diese Veränderungen zu befördern hat. Pädagogische Wirkungskontrolle kann nicht mehr allein auf den Grad der situativen Zustimmung durch die Leistungsabnehmer oder „Kunden“ bezogen sein und daran die weitere Aussteuerung vornehmen. Statt dessen geht es um eine institutionelle Bewertung von beabsichtigten oder ungewollten Wirkungen.

(3) Folgeproblem III

Sicherung des Praxisbezugs

Zunächst wird der institutionelle Ablösungs- und Verselbständigungsprozeß innerhalb des pädagogischen Sinnkontextes als *Leistungsproblematik* erfahren und bearbeitet. Sie erscheint als mikro-didaktische Anforderung und wird dabei an der Notwendigkeit erkennbar, sich der Praxisnähe der Lernsituation zu vergewissern. Ausdifferenzierte Funktionssysteme geraten hierdurch weit mehr als milieunahe Institutionalformen unter den Druck, ihre didaktischen Arrangements auf die Bedürfnisse und Erfordernisse ihrer Teilnehmer und das heißt letztlich mit dem Relevanzsystem der Leistungsseite abzustimmen. Hier läßt sich strukturtheoretisch der letztlich unabschließbare Diskurs verorten, der unter wechselnden Leitbegriffen immer neue Lösungsansätze zur Bearbeitung des Strukturbruchs zur Alltagswelt hervorbringt. Es geht hierbei um didaktische Gestaltungen in bezug auf Praxisrelevanz, Alltagsorientierung, Lebensweltbezug, Orientierung an der Verwendungssituation der Teilnehmer etc. Auffällig, wenn nicht entlarvend, sind in diesem Zusammenhang die regelmäßig herangezogenen Begriffe „Orientierung“ oder „Bezug“. Sie verweisen auf die Nichthintergebarkeit einer institutionellen Perspektive, d.h. auf den Horizontcharakter einer jeden Annäherungsbemühung. Praxisrelevanz setzt somit immer auch den zugrundeliegenden institutionellen Kontext voraus, von dem der „Bezug“ hergestellt oder die Orientierung seinen Ausgang nimmt. Dies öffnet den Blick auf die Paradoxie, daß Praxisorientierung nur auf der Grundlage einer funktionalen Trennung, d.h. erst aufgrund eines Strukturbruchs möglich ist. Im Gegensatz dazu kann alltagsgebundenes mitlaufendes Lernen niemals *Praxisbezüge* von gesellschaftlichen Wissensbeständen herstellen oder eine Orientierung aus einer externen Sicht auf die Praxis erschließen, da es selbst Teil der Praxis ist und neues Wissen nur innerhalb eines Praxiskontextes wahrzunehmen und vermag.

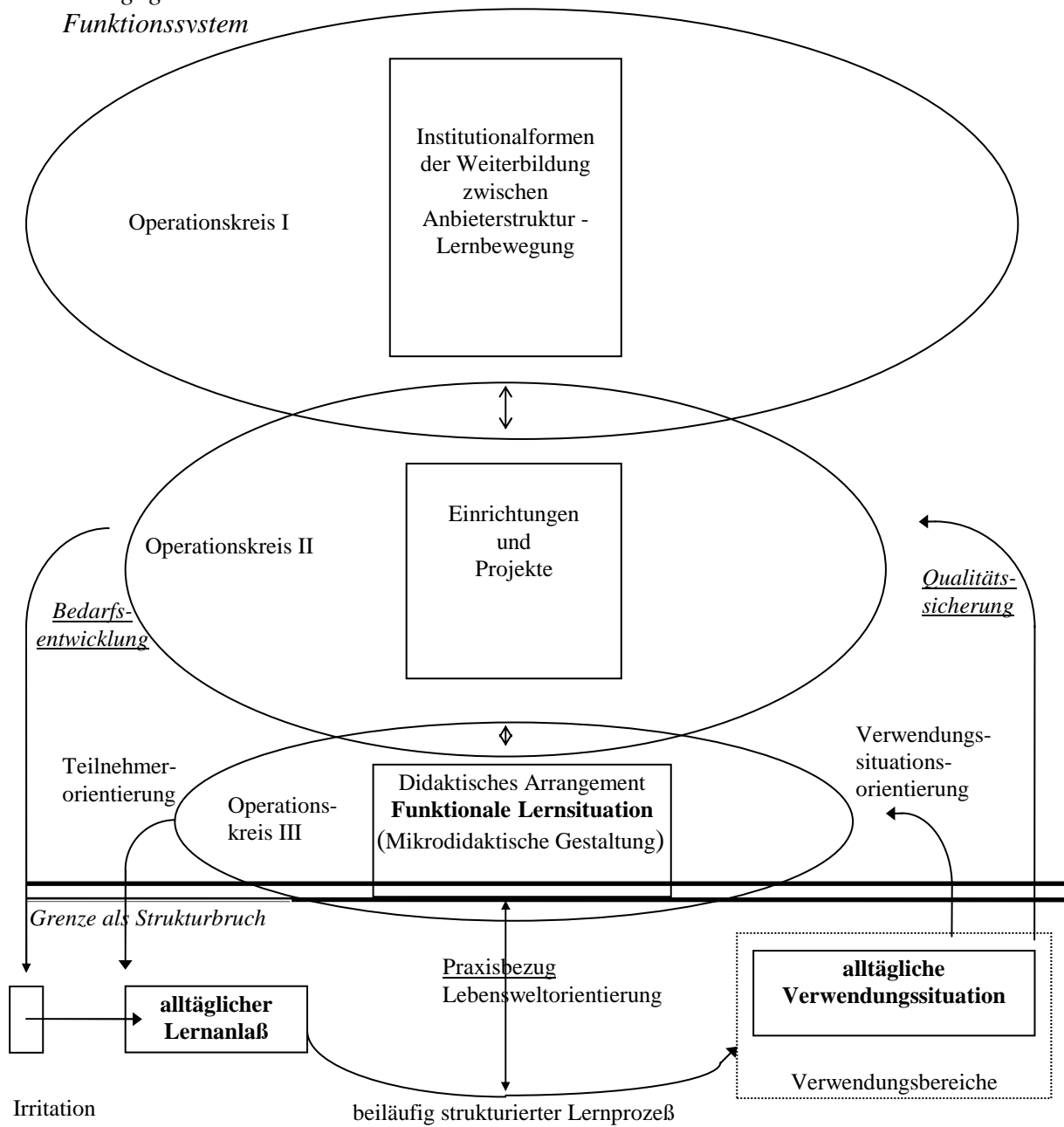
Selbst die vornehmlich mikro-didaktisch ausgerichteten Diskurse in bezug auf Grenzen institutionalisierten Lernens gegenüber der Alltagspraxis gehören somit zur systeminternen Reflexion und bilden so etwas wie einen Traditionsbestand pädagogischer Selbstbeschreibungen. Damit ist noch nichts gegen ihre fachlichen Stellenwert gesagt. Als Reflexionshindernis wirken sie sich erst aus, wenn sie ihre Wirksamkeitsgrenzen als ein zu überwindendes Defizit beschreiben und den Strukturbruch nicht als eine konstitutive (basale) Limitation erkennen, auf der überhaupt erst die Wirksamkeit eines Funktionssystems beruht

und die daher immer nur fallweise im Rahmen der Leistungsoptimierung abgearbeitet werden kann.

7.4 Institutionelle Reaktionsbildungen

Man es kann es geradezu als Indikator für das Herausbilden funktionaler Differenzierung ansehen, wenn in pädagogischen Handlungskontexten Diskurse um Praxisorientierung, um die Ermittlung des Bildungsbedarfs oder der Transferkontrolle entstehen und entsprechende Lösungsansätze hervorbringen. Im Funktionssystem wird nach und nach ein zunehmend realistischeres Instrumentarium entwickelt, deren Elemente sich ergänzend aufeinander beziehen lassen und schließlich einen Ausregelungsprozeß in Gang setzen, in dem sich die Qualität der Bildungsangebote aus pädagogischer Perspektive heraus in Optimierungsprozesse getrieben wird. „Qualitätsmanagement“ kann in dieser Deutung als eine planvolle Unterstützung dieser ansonst beiläufig erfolgenden Ausregelungsprozesse verstanden werden. Im Strukturbild stellt sich dies als *interne Integration* des Weiterbildungssystems dar: (vgl. Schaubild 17)

Pädagogisches Funktionssystem



Strukturen der Lebenswelt und alltägliche Lernkulturen

alltägliches Leitbild des Erwachsenenlernens

Alltagswelt der Lernenden

Schaubild 17: Makro-didaktischer Regelkreis

Der Aussteuerungsprozeß als makro-*didaktischer Regelkreis* führt von der Bedarfsermittlung zur Praxisnähe der Bildungsangebote, deren Wirksamkeit in der Transferkontrolle evaluiert und von diesem Schritt schließlich zu einer modifizierenden Einschätzung des Bildungsbedarfs führt. Dieser Ausregelungsprozeß ist prinzipiell unabschließbar, wird aber im empirischen Fall immer nur in Auseinandersetzung mit einer konkreten Umwelt („Systeme in der Umwelt“) vorangetrieben. Bei aller Bereitschaft, möglichst viele Informationen und Daten aus der Alltagswelt der Bildungsadressaten zu berücksichtigen, beschränkt sich das Informationsinteresse ausschließlich auf Aspekte, die von der Leistungsseite des Funktionssystems Relevanz erhalten. Entscheidend für die hier vorgetragene Argumentation ist dabei, daß deutlich zwischen zwei Wirksamkeitsgrenzen unterschieden werden muß, nämlich zwischen notwendiger Leistungsanpassung und prinzipiellen Grenzen der Didaktisierbarkeit.

1. Auf die *Notwendigkeit einer Leistungsanpassung* des Funktionskontextes an einen ausgewählten Umweltbereich wird mit spezifischen Instrumenten reagiert: mit Verfahren und Konzeptionen der Bedarfserschließung, des Praxisbezugs und des Transfermanagements. Sie gelangen an besonderen Formen der Orientierung zum Ausdruck: nämlich durch Teilnehmerorientierung, Lebensweltorientierung und Zielgruppenorientierung.

2. *Prinzipielle Grenzen einer Didaktisierbarkeit* zeigen sich immer dann als „basale Limitation“, wenn sich alltagsweltliche Problemlagen nicht oder nur unzureichend als Lernanlässe aufgreifen und in lernförderliche Arrangements transformieren lassen. Hier sind reflexive Reaktionen professioneller Selbstbeschränkung (vgl. Kade 1997) angesagt, mit denen übergeordnete Strategien zur Förderung alltagsweltlicher Lernkontexte an die Stelle von „Lehr-Lern-Situationen treten müssen. (Reflexive Institutionalisierung)

Der Strukturbruch zwischen Weiterbildungssystem und Lebenswelt der Bildungsadressaten ist von der Weiterbildungspraxis her ausschließlich aus der Perspektive pädagogischer Intentionalität, d.h. aus den Relevanzen institutionalisierten Lernens wahrnehmbar. Dabei wird von den Akteuren vielfach unzureichend berücksichtigt, daß die Differenzlinie einen Sinnhorizont darstellt, der prinzipiell unüberschreitbar ist. Jeder Versuch, den Strukturbruch

zu überwinden, führt ausschließlich zu Veränderungen und konzeptionellen Ausdifferenzierungen innerhalb des Weiterbildungssystems, nicht aber dazu, daß man „in die Praxis hineinzugehen“ vermag. Auch sog. Konzepte „ganzheitlicher Bildung“, „selbstbestimmten“ oder selbstorganisierten Lernens bleiben Varianten funktionaler Lernarrangements, wenn auch einer methodischen Spielart, bei der dem Strukturbruch besondere Aufmerksamkeit und Thematisierung geschenkt wird. Symptomatischer Ausdruck hierfür ist der Begriff der „Orientierung“. Er signalisiert, daß es eben nicht um die Wechselseitigkeit von Perspektiven geht, sondern um institutionelle Wirklichkeitsbeschreibungen. Dabei handelt es zunächst um eine realistische Antizipation von strukturellen Anschlußmöglichkeiten wie Ermittlung von Lernbedarf, adressatenbezogener Angebotsentwicklung oder teilnehmerorientierter Veranstaltungsgestaltung. All dies kann notwendigerweise immer nur in dem spezifisch „pädagogischen“ Wahrnehmungs- und Verständniszusammenhang konstruiert werden. Selbst Bemühungen um Perspektivenübernahme und die Berücksichtigung von Sichtweisen auf der „Aneignungsseite“ einschließlich der Antizipation von möglichem Widerstand gegen Bildung bleiben dem Sinnkontext und den Relevanzen des Funktionssystems verpflichtet.

Wichtig für eine institutionelle Strukturanalyse ist allerdings, daß abermals auf die Systemreferenz geachtet wird: Das „Passungsproblem“, mit dem es ein ausdifferenziertes Weiterbildungssystem zu tun bekommt, läßt sich nicht hinreichend mit Schwierigkeiten auf der Ebene zwischenmenschlicher Kooperation und Kommunikation fassen. Vielmehr geht es hier um Varianten auf der Ebene institutioneller Beziehungen zwischen Lernorganisation und Alltagswelt. Eben dieses strukturelle Element kommt im Begriff der Orientierung zum Ausdruck.

(1) Reaktionsbildung I: Teilnehmerorientierung

Im Deutungszusammenhang der hier entwickelten Strukturanalyse wird erkennbar, daß das Aufkommen und Modischwerden des Begriffs der Teilnehmerorientierung eher eine Problembeschreibung im Sinne einer „Kontingenzformel“ darstellt, als daß mit ihm eine gefestigte professionelle Identität von Erwachsenenbildung zum Ausdruck gelangen würde. Die Notwendigkeit, sich stärker und bewußter an den Lernvoraussetzungen und den Verwendungssituationen ihrer Teilnehmer zuwenden zu müssen, zeigt zunächst nicht mehr, als daß der Strukturbruch zwischen Funktionssystem und Lebenswelt manifest geworden ist.

Das Populärwerden der Formel ist gleichzeitig das Eingeständnis, daß die Verselbständigung und Entfremdung nur durch ein ständiges Abarbeiten der Differenz und nicht in einer einmaligen Strukturreform möglich wird. Wenn Wilhelm Mader meinte, daß mit „Teilnehmerorientierung“ auf dem langen Wege hin zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung endlich ein „einheimischer Begriff“ gefunden wurde, so gilt dies nur im Hinblick darauf, daß sich von da ab Weiterbildung nicht mehr mit ihrer „anderen Seite“ zu verwechseln brauchte und sich so in die Lage versetzte, fortan ihrer eigenen Gesetzmäßigkeit und institutionellen Entwicklungslogik zu folgen.

Es kann hier nicht Aufgabe sein, alle Varianten durchzuspielen, wie durch die Orientierung an den Lernenden eine professionelle Bearbeitung des Strukturbruchs zur Alltagswelt ermöglicht werden soll. Statt dessen gilt es, einige kennzeichnende Merkmale herauszuarbeiten.

Zunächst ist abermals vor dem Mißverständnis zu warnen, die Kategorie auf die Ebene der pädagogischen Interaktion von Person zu Person zu beziehen. In diesem Falle handelt es sich um *einen* (empirischen) Teilnehmer, nicht aber um „den Teilnehmer“, an dem sich institutionalisierte Strukturen orientieren. Teilnehmerorientierung meint eine spezifische Form struktureller Beziehung und richtet sich an eine idealtypische Konstruktion, die es empirisch nicht gibt, über die sich aber dennoch die alltagsweltliche Repräsentanz im Operationskreis III bestimmen läßt. Jochen Kade charakterisiert dieses systemspezifische Konstrukt als die „Figur des Teilnehmers“ (Kade 1997, 51 ff.) Harney/Strittmatter sprechen von der „Konstruktion des virtuellen Teilnehmers“ als „erwachsenenpädagogische Wissensform“. (Harney/Strittmatter 1994) Grundsätzlich geht es darum, den Bruch zur Lebenswelt über Partizipation bei der mikro-didaktischen Gestaltung auf der Ebene der Bildungsveranstaltung situativ erkennbar und fallbezogen bearbeitbar werden zu lassen. Aus der Sicht des sich orientierenden Funktionssystems ist „der subjektive Rückraum der Teilnehmer keine Frage seiner maximal möglichen Einbeziehung, sondern seiner bestmöglichen Reduktion“. (a.a.O. S.188) Teilnehmerorientierung ist primär eine Handlungs- und keine Planungskategorie. Sie faßt unterschiedliche „reflexive Mechanismen“ innerhalb der didaktischen Organisation zusammen, mit denen ein Aussteuerungsprozeß situativ möglich wird, von dem antizipierende Planungsverfahren restlos überfordert würden. Natürlich ist es nicht der einzelne Teilnehmer der hier seine (subjektiven) Interessen äußern und durchsetzen soll. Es ist vielmehr die Perspektive von der Aneignungsseite von Bildung, die hier strukturell eingebaut wird und dabei zu recht unterschiedlichen Verfahren der Partizipation führen kann. All dies dient der

Optimierung des didaktischen Settings, das ohne derartige Mitarbeit in Gefahr gerät, den „Zielwert B“ der im ersten Kapitel skizzierten Transformationsmodelle zu verfehlen. Es ist daher Harney/Strittmatter zuzustimmen, wenn sie abweichend zu den üblichen erwachsenenpädagogischen Selbstbeschreibungen betonen, daß es gerade nicht um die „Symmetrie zwischen Alltagswissen der Klientel und Expertenwissen geht, sondern um den Prozeß einer komplexen, auf Selbstbezüglichkeit sowohl des Lehrens wie des Lernens beruhenden Verschränkung.“ (Harney/Strittmatter 1994,185)

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß unter der Formel „Teilnehmerorientierung“ Probleme der Passung zwischen den getrennten Kontextierungen auf einer situativen, personennahen Ebene bearbeitet werden. Die Folgekosten bestehen in einer Überhitzung mikro-didaktischer Konzeptionen und damit in einer tendenziellen Überforderung im „Methodischen“. Man bekommt es in sehr konkreten situativen Zusammenhängen mit überkomplexen Anforderungen an Selbststeuerung zu tun, die nur in einem längerfristigen strukturellen Aussteuerungsprozeß auf der Ebene der Bereichsdidaktik zu befriedigenden Ergebnissen führen können. Dieser Aussteuerungsprozeß wiederum folgt bereits einer höherstufigen (strukturevolutionären) Entwicklungslogik, der durch Steuerung auf der Ebene des Bildungsmanagements zwar unterstützt, nicht aber kontrolliert werden kann.

(2) Reaktionsbildung II: Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung erscheint in der Erwachsenenbildung erst in einer fortgeschrittenen Phase ihrer Institutionalisierung als Anforderung, nämlich dann, wenn das *Passungsverhältnis* zwischen Bildungsorganisation und den alltäglichen Verwendungssituationen der Lernenden problematisch geworden ist. Mit Lebensweltorientierung reagiert funktionale Lernorganisation somit auf offenkundig gewordene *Wirksamkeitsgrenzen* institutionalisierten Lernens: „Lebensweltorientierung markiert den Anspruch, daß Erwachsenenbildung, wenn sie überhaupt von den Teilnehmern als bedeutsam erlebt werden und ihre Inhalte angeeignet werden sollen, auf die Lebenswelt der Teilnehmer bezogen sein soll. Dieser Bezug ist besonders dort nur schwer herstellbar, wo die Teilnehmer an Erwachsenenbildungsveranstaltungen aus lebensweltlichen Kontexten kommen, die dem ... Erwachsenenpädagogen „fremd“ sind.“ (Arnold 1996,42)

Unter „Lebenswelt“ wird dabei in Anschluß an eine zentrale Kategorie der Phänomenologie von Husserl und Schütz verstanden als eine alle funktionalen Ausdifferenzierungen

unterlaufende „Bodenfunktion“ von Sozialität. (vgl. Kap. 6) Lebenswelt stellt damit für Sonder- oder Zweckwelten und damit auch für institutionalisiertes Lernen eine „Sphäre des Handelns und Erlebens dar, die allen anderen Sphären zugrundeliegt“. Pädagogische Orientierung an der Lebenswelt ihrer Teilnehmer ist daher ein reflexiver Rückbezug des Funktionssystems Weiterbildung auf den sozialstrukturellen Hintergrund, der seiner funktionalen Ausdifferenzierung zugrunde liegt. In der modernen Gesellschaft ist diese „Bodenfunktion“ allerdings nicht eindeutig strukturiert, sondern vieldimensional in „multiple Realitäten“ ausdifferenziert, die einem institutionellen Zugriff weitgehenden Widerstand bieten.

Ähnlich wie bei anderen pädagogischen „Orientierungen“ (z.B. Teilnehmer-, Praxis- oder Alltagsorientierung) verweist Lebensweltorientierung auf eine zunehmende Schwächung der „konventionellen *Passung*“ zwischen Lehrenden und Lernenden⁶⁰, über die eine (sich nur segmentär abgrenzende) milieugebundene, alltagsbezogene Bildungsarbeit noch verfügt. Diese Verknüpfung kann im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung realistisch immer weniger vorausgesetzt werden. Solange Bildungsarbeit selbst noch Bestandteil der Lebenswelt ihrer Adressaten ist bzw. unmittelbar aus ihr hervorzugehen vermag, kann sie Lernanlässe, Lernbedürfnisse und Lernziele noch immanent aus ihrem Beteiligtsein in gemeinsamen Alltagssituationen bestimmen und bedarf hierzu keiner besonderen hermeneutischen Bemühung um Fremdverstehen.⁶¹ Dies ändert sich dramatisch, sobald sich Bildungsorganisation aus den „Netzen der Lebenswelt“ (Waldenfels) und deren spezifischen Relevanzstrukturen, Wahrnehmungsweisen und Problembeschreibungen emanzipiert, hierdurch aber auch erst gesellschaftliche *Funktionen der Gegensteuerung* (Tietgens) übernehmen kann. Eben dies entspricht einem Verständnis von Erwachsenenbildung, das eine Selbstbeschränkung auf Auseinandersetzungen innerhalb von „Gesinnungsgruppen“ überwinden und einen öffentlichen Diskurs zwischen divergenten gesellschaftlichen Interessen, sozialen Milieus und Lebenslagen unter lernförderlichen Bedingungen organisieren will. Außerhalb der Verankerung in ein Teilmilieu und deren lebensweltlich gebundene Grundüberzeugungen stellt sich dann allerdings das Folgeproblem, daß der Anschluß an die jeweiligen Wirklichkeitsbeschreibungen und Sinnkontexte der gewünschten

⁶⁰ Insofern bestätigt sich in einer strukturtheoretischen Institutionsanalyse die These von Peter Alheit, daß „Lebensweltorientierung“, als das „Symptom einer Krise der Weiterbildung“ aufgefaßt werden kann. (Alheit 1983)

⁶¹ Beispiel: Bildungsarbeit als Bestandteil politischer und sozialer Bewegungen

Adressatenbereiche immer wieder neu hergestellt oder gesichert werden muß. Exemplarisch läßt sich dies an interkultureller, intergenerativer Bildung, aber auch an Diskursen im Geschlechterverhältnis verdeutlichen; es gilt aber letztlich für alle gesellschaftlich bedeutsamen Kontextgrenzen.

Als *didaktisches Prinzip* kann Lebensweltorientierung dabei zum Ausdruck gelangen:

- * *Methodisch* in einer erfahrungs- bzw. erlebnisbetonten Gestaltung reflexiver Lernarrangements (Kaiser 1990)
- * Bei der *Ermittlung von Weiterbildungsbedarf* dadurch, daß bei der Definition von Lernanlässen die Fachsystematik zugunsten einer *narrativen Problembeschreibung* zurücktritt: Lerninteressen erwachsen so aus persönlichen Erzählungen und erfahrbaren Geschichten.
- * Durch eine gesteigerte *Aufmerksamkeit für die „Transferproblematik“* d.h. für die Übertragbarkeit des Gelernten in die unterschiedlichen lebensweltlichen Sinnkontexte und Relevanzstrukturen der Teilnehmer.

(3) *Reaktionsbildung III: Zielgruppenorientierung*

Grundsätzlich läßt sich die Orientierung an „Zielgruppen“ als eine Verknüpfung von Teilnehmerorientierung und Adressatenbezug auffassen und damit als Kombination von didaktischer Planungs- und Handlungskategorie. (vgl. Schäffter 1981) Das prinzipielle Passungsproblem, mit dem man es aufgrund des Strukturbruchs zu tun bekommt, erhält eine unterschiedliche Bedeutung, je nach dem, wie das systemische Spannungsgefälle zu unterschiedlichen Zielgruppen aufgebaut wird. Für eine empirische Institutionsanalyse ist dabei die Beobachtung wichtig, von welcher Seite her die Strukturierung ihre Dynamik bezieht und auf welcher Seite man über die Definitionsmacht in bezug auf den Lernanlaß verfügt. Nicht aus dem Blick geraten darf dabei, daß es sich auch bei den lebensweltlich dominierten Strukturbildungen um spezifische Varianten institutionalisierten Lernen und somit um didaktische Ausgestaltungen innerhalb des Funktionssystems Weiterbildung handelt.

Nach Schäffter (1981) lassen sich sechs institutionelle Lehr-Lern-Beziehungen unterscheiden, die auf den „didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen“ im Operationskreis II den

jeweiligen Orientierungsrahmen für das vorherrschende pädagogische Selbstverständnis, für die Erwartungsmuster der Bildungsadressaten und für das kontextspezifische Profil pädagogischer Kompetenz bilden:

* Schulungsmodell

Perspektive: Zielgruppenbestimmung als Prinzip effektiver „Teilnehmer-Rekrutierung“

Merkmale: „Rekrutierung“ der Lerner durch Zugriffsmöglichkeiten des

Weiterbildungssystems in die Lebenswelt der Adressaten. Kennzeichnend ist eine hohe Intentionalität auf Seiten des Funktionssystems, in dessen organisationalen Zusammenhang auch die Lernsituation räumlich verortet wird. Geringe Definitionsmacht besteht auf Seiten der alltäglich strukturierten Kontexte.

* Interventionsmodell

Perspektive: Zielgruppendefinition als Prinzip der Felderschließung

Merkmale: Räumlich-territoriales Aufsuchen von alltäglichen Kontexten und Organisation von Lernsituationen unter den Bedingungen der alltäglichen Verwendungs- und Lebenssituation der Lernenden - allerdings unter Relevanzen des pädagogischen Funktionssystems. Lernanlaß und Verwendungssituation unterliegen der Definitionsmacht des Funktionssystems.

* Marktmodell

Perspektive: Zielgruppe als Prinzip effektiver und sozialstruktureller Angebotsentwicklung

Merkmale: Überwindung des Strukturbruchs über den Mechanismus „Angebot und

Nachfrage“. Hierdurch wird eine Balance zwischen Definitionsmacht und

Gestaltungsinteressen auf beiden Seiten angestrebt. Die Lernsituation bildet die Schnittstelle zwischen beiden Relevanzbereichen und überführt den Strukturbruch in ein mikrodidaktisches Problem, das auf der Ebene der Veranstaltung zu lösen ist. Damit wird ein Strukturproblem der Institution zu einer Leistungsproblematik nebenberuflicher oder freier Kursleiter/innen transformiert und daran abgearbeitet. Die Lernenden sind hier gleichermaßen „Teilnehmer“ wie „Kunden“. „Nichtzustandekommen“ der Veranstaltung und „Drop-out“ als „Abstimmung mit den Füßen“ erhalten strukturelle Dominanz.

* Vermittlungsmodell

Perspektive: Zielgruppendefinition als Rahmen einer gegenseitigen Zuordnung von Lehrkapazität und Lerninteressen

Merkmal: Die Passung zwischen den getrennten Relevanzbereichen wird in beide Richtungen über den Mechanismus einer Vermittlungsstruktur hergestellt. (Agenturverfassung) Den Lehrkapazitäten werden interessierte Teilnehmer und bestimmten Adressatenbereichen geeignete Lehrkapazität zugänglich gemacht und ihre Kontaktaufnahme methodisch gestützt.

* Selbstlernmodell

Perspektive: Zielgruppenarbeit als Aktivierungsprinzip

Merkmal: Eröffnen von strukturell gebahnten Zugangsmöglichkeiten in bereit gestellte offene Lernkontexte, wo Lernende unter pädagogischer Beratung ihre Lernziele (Lernprojekte) klären und danach ihr eigenes Lernen organisieren.

* Selbstorganisationsmodell

Perspektive: Zielgruppen als formelle Auftraggeber

Merkmale: Lehrkapazität wird von Adressatenbereichen institutionell „abgerufen“ oder individuell angeworben und dabei zur (maßgeschneiderten) Organisation institutionalisierten Lernens innerhalb der Lebenswelt der Lerner verpflichtet.

7.5 Zwischenbilanz VII

Das Verhältnis zwischen institutionalisiertem und alltagsgebundenem Lernen

Als Ergebnis läßt sich an dieser Stelle festhalten, daß die Einschätzung von Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens zunächst schlicht davon abhängt, ob es sich z.B. um ein Optimierungsproblem handelt, das im Rahmen des jeweiligen Institutionalisierungstypus noch unzureichend gelöst wurde oder ob der Ursprung in einer unzureichenden Beachtung des Strukturbruchs zwischen Funktionssystem und Alltagswirklichkeit zu suchen ist. Im ersten Fall geht es um Fragen einer pädagogischen Organisationsentwicklung in der Weiterbildung (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997); im zweiten Fall um die Strategie, das Lernen in alltäglichen Zusammenhängen zu belassen, dort aber die

Bedingungen alltagsgebundenen Lernens zu klären und sie dort in geeigneter Weise in ihrer alltäglichen Strukturierung zu optimieren. Diese Wahlmöglichkeit bei der Problemdefinition ist für das Selbstverständnis von Weiterbildung neu, sie ist Ausdruck von „reflexiver Institutionalisierung“ und wird erst im Rahmen der hier vorgetragenen Strukturanalyse theoretisch faßbar.

An diesem Punkt stößt man auf eine neuartige übergeordnete Ziel- und Handlungsebene von Erwachsenenbildung, nämlich auf die einer institutionellen Förderung alltagsgebundener Lernprozesse, ohne daß dabei der Anspruch erhoben wird, diese Lernprozesse selbst wiederum institutionalisieren zu müssen. Hierzu gibt es bereits konkrete Ansätze, die in ihren Strukturen jedoch von den Akteuren selbst noch nicht durchschaut werden und daher noch Akzeptanzprobleme haben, als Bildungsarbeit anerkannt zu werden. (vgl. Stiefel 1997)

Um hierfür die theoretischen Grundlagen und ein entsprechendes pädagogisches Aufgabenverständnis entwickeln zu können, wird es notwendig, das gesellschaftliche Weiterbildungssystem nicht allein auf seinen funktional ausdifferenzierten Bereich institutionalisierter Lernkontexte zu beschränken, sondern Erwachsenenbildung umfassender als ein Zusammenspiel von alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen zu verstehen. Voraussetzung für ein produktives Verhältnis zwischen beiden Kontextierungen (Günther 1979) von Erwachsenenlernen ist die Akzeptanz ihrer jeweiligen Unabhängigkeit: Weder ist es sinnvoll und möglich, Prozesse institutionalisierten Lernens ausschließlich von der Praxisseite her steuern zu wollen, dann ginge gerade der Leistungsvorteil funktionaler Differenzierung verloren. Ebenso wenig ist es aber auch realistisch, alltagsgebundene Lernprozesse aus dem Funktionssystem heraus zu rationalisieren und über Systematisierung zu steuern, da hierdurch wiederum die beschriebenen Strukturvorteile mitlaufender Lernprozesse zerstört würden. Der Zusammenhang beider Lernkontexte beruht daher weder auf der Dominanz einer der beiden Seiten, noch in einem unmittelbaren Verknüpfen. Die typische Form lockerer Koppelung (vgl. Schäffter 1987) in funktional ausdifferenzierten Systemen besteht vielmehr in der gegenseitigen Kontrastierung und in einer bewußten Inszenierung der strukturellen Differenz. Erst hierdurch läßt sich produktiv berücksichtigen, daß in der jeweiligen Lernstruktur nicht nur auf *andere Weise*, sondern auch substantiell *etwas anderes* gelernt wird. (vgl. Tabelle 5) Das Verhältnis zwischen Alltagslernen und institutionalisiertem Lernen läßt sich vor allem deshalb nicht voluntaristisch aussteuern und

planvoll koordinieren, weil es Ergebnis von langfristigen Prozessen ko-evolutiver Strukturentwicklung zwischen komplexen institutionellen und alltagsweltlichen Entwicklungsverläufen zu sein scheint. Mögliche gesellschaftliche Instanzen, die sich diesen übergeordneten Wechselbeziehungen annehmen, sind z.B. in biographischen und sozialstrukturellen Formierungen, z.B. in der jeweiligen Unternehmenskultur eines Betriebs, vor allem aber in den jeweiligen Lernkulturen zu suchen. Entscheidend ist jedenfalls, daß die *Kontrastierung zwischen beiden Kontextierungen* ihren Sinn (z.B. als „Theorie-Praxis-Verhältnis“ oder als Differenz zwischen bewußt-unbewußt, rational-irrational, Arbeit und Vergnügen) nur in einer sie übergreifenden sozialen Struktur erhält und damit keiner pädagogischen Beeinflussung mehr unterliegt. Ganz im Gegenteil ließe sich behaupten, daß pädagogisches Handeln seinen Sinn und sein besonderes Profil erst aus den Leitdifferenzen solcher Kontrastierungen⁶² bezieht.

Unter der Fragestellung „Grenzen institutionalisierten Lernens“ wird an dieser Stelle erkennbar, daß stärker als bisher auf die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlich strukturierten Großkontexten des Erwachsenenlernens zu achten sein wird.

Wirksamkeitsgrenzen manifestieren sich offenbar immer dort, wo der *strukturelle Anregungsprozeß* zwischen beiden Lernkontexten gestört oder zumindest nicht adäquat gefördert wird. Ein möglicher Grund ist zunächst darin zu sehen, daß die Besonderheit alltagsgebundener Lernstrukturen noch nicht erkannt werden und daher der Strukturbruch zu funktionalen Lernkontexten noch nicht hinreichend als Kontextwissen und Relationsbewußtsein verarbeitet ist.

⁶² Darauf wird im 8. Kap. unter dem Aspekt der „Arbeitsförmigkeit“ gesellschaftlicher Institutionalisierung zurückgekommen.

Erwachsenenlernen im Pädagogischen Funktionssystem	Lernen in der Alltagswelt
Strukturelle Stärke:	Strukturelle Stärke:
Distanzierung aus Verstrickungen des Alltags	Eingebundenheit in lebensweltliches
Engagement	
<i>thematisch-inhaltlich:</i>	
- Stoffreduktion und Dosierung	Anwendungsbezug,
- Zugang zu unbekanntem Wissen	unmittelbare
Lernmotivation	
- fachdidaktische Entlastung	
<i>sozial:</i>	
- Risikobegrenzung bei Fehlern	unmittelbare Wirksamkeit
- Unabhängigkeit von pers. Abhängigkeit	Nutzung endogener
- Rollensicherheit	Ressourcen
	Selbständigkeit
<i>zeitlich:</i>	
- Konstitution von strukturierter Lernzeit	Kontinuierliche, dauerhafte
- Entlastung von alltägl. Zeitdruck	Aneignung
- Intensivierung durch Verdichtung des Lernens	kurzer Spannungsbogen
Strukturelle Schwäche:	Strukturelle Schwäche:
- Entfremdung des Lernens	Überforderung der
- Spezialisierung und Zerstückelung	Lernenden:

- Komplexität der Wissensstruktur	- Soziale	
- Expertentum mit eigener „Logik“ und eigener professioneller Entwicklung	Chancenungleichheit	
Definitionsmacht bei der Bestimmung Weiterbildungsbedarf	- Pädagogisierung des Alltags durch Aufbau lernförderlicher Kontexte	von

Tabelle 5: Strukturelle Stärken und Schwächen

8. Kapitel:

Arbeitsförmigkeit als dominantes Muster gesellschaftlicher Institutionalisierung

8.1 Institutionalisierung - das Ordnen der Welt

In dem hier vorgestellten Theorieentwurf wird „Institution“ als Ergebnis eines permanenten Prozesses der Strukturbildung auf der Ebene der Konstitution einer sozialen Welt begriffen. (vgl. Berger/Luckmann 1972) Institutionalisierung ist damit gleichzusetzen mit dem Aufbau von sozialer Ordnung. Alle konkreteren Begriffsfassungen werden hierdurch nicht obsolet, sondern lassen sich - ähnlich wie dies z.B. Thomas Luckmann in bezug auf Religion durchspielte - als „institutionelle Ausformungen“ in „sozial objektivierte Sinnsysteme“ mit diesen tieferen Schichten wieder in Bezug setzen. (Luckmann 1991,80) Ein solches „Auf-Dauer-Stellen“ verfestigter Erwartungsstrukturen verleiht ihnen ein hohes Maß an Selbstverständlichkeit, vor allem aber an Anschlußfähigkeit im Netzwerk sozialer Beziehungen.

Wenn man nun der Grundaussage der hier vorgetragenen Überlegungen folgt und die funktionale Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme in Abhängigkeit von ihren „Randbedingungen“ lebensweltlicher Vorstrukturierungen sieht, so wird erkennbar, daß gesellschaftliche Institutionalisierung auf sehr unterschiedlichen Prozessen alltäglicher Ordnungsbildung aufruht. Möglich wird hierdurch die Beobachtung spezifischer Formen der Strukturierung und damit die Frage nach den lebensweltlichen Mustern der basalen Ordnungsbildung, an die sich funktionale Institutionalisierung anschließen kann. Thomas Luckmann bezeichnet in seinem Problemzusammenhang diese basalen Ordnungsstrukturen als „die anthropologische Bedingung der Religion“. Ähnlich ließe sich nach den anthropologischen Bedingungen einer Institutionalisierung lebenslangen Lernens fragen - und dies ist das hier verfolgte Erkenntnisinteresse. (übereinstimmend vgl. dazu Jarvis 1992,156). Auf diesen „Tiefenstrukturen“ gesellschaftlicher Ordnungsbildung stabilisieren sich „grundlegende Sozialformen der Weltansicht“ zu einem übergreifenden Sinnsystem, das in „einer dialektischen Beziehung zur Sozialstruktur“ (Luckmann 1991,91) steht.

Dies ist der theoretische Ort, an dem sich die kulturspezifischen bzw. entwicklungsgeschichtlichen Voraussetzungen der jeweils dominanten Form von Institutionalisierung isolieren und genauer untersuchen lassen. Institutionalisierung von Erwachsenenlernen kann auf dieser Analyseebene in ihren je besonderen kulturhistorischen Zusammenhang⁶³ gestellt werden. Erst hier wird sie erkennbar als bereichsspezifische Variante eines gesellschaftsweiten Institutionalisierungsprozesses, von dem sehr unterschiedliche Sozialformen und deren Sinnkontexte in äquivalenter Weise ihre Formierungen als „Leitinstitution“ (vgl. Kap. 2) ableiten.

8.2 Institutionalisierung durch Rationalisierung

Nun ist der Punkt in der Argumentation erreicht, an dem die Frage nach den Wirksamkeitsgrenzen institutionalisiertes Lernen in Transformationsprozessen in einen modernisierungstheoretischen Zusammenhang gestellt werden kann. Es ist nicht die eine oder andere Variante einzelner Institutionalisierungsformen, die es zu überprüfen gilt und die einer „Neujustierung“ unterworfen werden müssen. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft bezieht sich auf einen weit umfassenderen Problemhorizont. Es häufen sich Hinweise darauf, daß es um Fragen gesellschaftlicher Rationalität geht, also um das Ergebnis einer langfristigen basalen Ordnungsbildung, um einen über längere Zeiträume hinverlaufenden, „epochalen“ Prozeß der Rationalisierung. Vor dem Hintergrund der europäischen Geistes- und Sozialgeschichte meint dies, daß sich Institutionalisierung und Rationalisierung im Verlauf der Entwicklung zunehmend mehr überlagern und schließlich weitgehend gleichgesetzt werden können. Daraus erklärt sich, daß Institutionalisierung heute überwiegend als Verfestigung funktionaler Kontexte verstanden wird. Möglicherweise erscheinen damit auch Probleme der Institutionenform Familie oder Freundschaft in einem anderen Licht. Ausgeblendet wird aufgrund dieser Dominanz funktionaler Rationalität die Wahrnehmung und bewußte Gestaltung von Institutionalisierungen jenseits rationalisierender, funktional zugeschnittener Kommunikationskontexte. Andererseits verfügt hierdurch die strukturelle Koppelung zwischen System und Lebenswelt über eine gemeinsame Basis, die sich im Zuge dieser Entwicklung zunehmend verbreitern konnte.

⁶³ Interkulturelle Studien zum Lebenslangen Lernen in unterschiedlichen Gesellschaften werden hieran anzuschließen haben.

Greift man nun vor dem Hintergrund dieser Problemskizze, die weitgehend mit den heutigen Modernisierungstheorien übereinstimmt, auf das Konzept gesellschaftlicher Institutionalisation als Verschränkung von zwei gegenläufigen Strukturierungsbewegungen zurück (Kap. 2), so läßt sich der Prozeß gesellschaftlicher Rationalisierung von zwei Seiten der Ordnungsbildung nachzeichnen:

- * einerseits wird die europäische „ideè directrice“ rationaler Ordnung im Verlauf der Institutionalisation zunehmend konkreter in alltagsnahe Organisationsformen umgesetzt
- * andererseits unterziehen sich alltagsweltliche (z.B. familiale oder „freizeitbezogene“) Organisationsformen auf jeweils ihre Weise den Rationalisierungsprozessen, daß sie sich in der Art ihrer Lebensgestaltung und Lebensführung an der funktionalen Logik gesellschaftlicher Teilsysteme im Sinne von „Leitinstitutionen“ orientieren. Das läßt sich beim Wirtschafts-, aber auch beim Rechtssystem kaum übersehen.

Zur Verknüpfung beider Strukturierungsbewegungen hat sich als Medium einer wechselseitigen Musterbildung der übergreifende Sinnkontext „Arbeit“ herausgebildet und weltweite Dominanz erlangt.

Hier läßt sich bei der weiteren theoretischen Ausarbeitung an das wissenschaftliche Werk von Max Weber, aber auch an die Phänomenologie von Max Scheler anschließen. (Weber 1986; Scheler 1960)

Es ist diese Strukturierungsleistung, die das europäisch-amerikanische Konzept von Arbeit im Prozeß gesellschaftlicher Rationalisierung übernimmt. Durch sie wird es möglich, funktionale Strukturierungen zu identifizieren und sie von anderen Strukturierungen zu unterscheiden, die keinen Arbeitscharakter haben.

Die „Arbeitsförmigkeit“ sozialer Strukturierungen bietet daher den konzeptionellen Rahmen und die Kriterien, um im Rahmen der hier entwickelten Theorie alternative Lösungen aus der Latenz zu holen und als Ansätze zur Hausbildung neuer Formen institutionalisierten Lernens in der Transformationsgesellschaft zu diskutieren. Erkennbar werden in diesem Zusammenhang bereits Strukturierungen, die sich auf situative Geselligkeit oder an alltagsästhetischen Strukturen mit hoher Erlebnisintensität orientieren. Darauf wird noch zurückgekommen. Vorher wird es jedoch nötig, die Begriffe Arbeit und Arbeitsförmigkeit zu präzisieren.

8.3 Arbeit als kulturspezifische „ideè directrice“

Für das Verständnis von „arbeitsförmiger Strukturierung“ als dominante Spielart funktionaler Institutionalisierung ist eine historisch aufgeklärter und damit mehrdimensionaler Arbeitsbegriff erforderlich. Hier fehlt leider der Raum, dies im einzelnen zu entfalten. Statt dessen muß sich die Darstellung auf ein stichwortartige Skizzierung in den wichtigsten Punkten beschränken.

Zunächst muß festgestellt werden, daß sich der Bedeutungshorizont von Arbeit nur sehr unzureichend auf einen ökonomischen Kontext einschränken läßt. Das soziale Konstrukt „Arbeit“ konnte nur dadurch zum Medium gesellschaftsweiter Rationalisierung werden, weil sich in ihm folgende Dimensionen zu einem semantischen Feld verknüpfen lassen:

(1) Arbeit als Humanum

Arbeit ist ein zentraler Aspekt des Menschseins und bezieht sich damit auf ein aktiv gestaltendes Verhältnis zur natürlichen und sozialen Umwelt, das entscheidende Voraussetzungen für Selbständigkeit und selbstbewußter Handlungsfähigkeit bietet. (vgl. Arendt 1981) Arbeit ist in unserer Kultur daher eng verknüpft mit Fragen des Lebenssinns, mit ethischen und mit religiösen Grundwerten. Im Verlauf der Kulturgeschichte wird schließlich Arbeit und rationale Lebensführung nahezu deckungsgleich, zumindest steht „Arbeitsförmigkeit“ des Umgangs mit sich und der Welt in einem engen Zusammenhang mit Zuverlässigkeit und der Übernahme von gesellschaftlicher (und sittlicher) Verantwortung. Als Gegenbegriffe werden in diesem Sinnzusammenhang Faulheit, Müßiggang und Sprunghaftigkeit angeführt.

(2) Arbeit als Existenzsicherung

Hier erhält Arbeit die elementare Bedeutung von Lebenserhalt und kann in der modernen Gesellschaft mit Erwerbstätigkeit gleichgesetzt werden. „Recht auf Arbeit“ meint in diesem Zusammenhang, das Menschenrecht, über eine eigene ökonomische und damit soziale Basis verfügen zu können und hierdurch von knechtischer Abhängigkeit frei zu sein. Arbeit steht hier in unmittelbarer Verbindung mit Broterwerb, persönlicher Autonomie und sozialer Sicherung.

(3) Arbeit als Bestandteil der technischen Entwicklung

Der Bedeutungswandel von Arbeit ist bereits in seinem semantischen Hof als dynamisches Element aufgenommen worden. So hat sich der Arbeitsbegriff weitgehend von dem Aspekt physischer Tätigkeiten gelöst und ist zu einem universellen Faktor geworden, der sich im Verlauf der ökonomischen, vor allem aber der technischen Entwicklung immer neu spezifizieren läßt. Manches, was ehemals Arbeit war, verliert seinen Arbeitscharakter und wandert in Randbereiche (Freizeit, Hobby) aus; anderes, was früher keine Arbeit war, wird dagegen zu einer als produktiv und „nützlich“ angesehenen Beschäftigung. Arbeit läßt sich daher immer weniger substantiell, sondern nur noch in seiner Funktion für einen übergeordneten (z.B. technologischen) Zusammenhang - vor allem aber in seiner sozialen Strukturierung bestimmen.

(4) Arbeit als Medium sozialer Produktivität

In der gegenwärtigen Entwicklungsphase, von der gesagt wird, daß sie von der Transformation von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft gekennzeichnet sei, löst sich der Begriff der Arbeit zunehmend deutlicher von seiner Bindung an Erwerbstätigkeit und ökonomisch-sozialer Sicherung. Die Funktion von Arbeit für nichtberuflich strukturierte gesellschaftliche Felder gewinnt an Bedeutung und Beachtung. Entsprechend erweitert sich der Arbeitsbegriff und findet dabei Bezeichnungen wie „Familienarbeit“, „Beziehungsarbeit“, „Lebensarbeit“, „Körperarbeit“, „Gefühlsarbeit“ oder „soziale Arbeit“.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß „Arbeit“ neben seiner ökonomischen Bedeutung gleichzeitig eine religiöse, ethische, sozialpsychologische und gesellschaftstheoretische Dimension einschließt. Arbeit ist somit kein eindeutig faßbarer Begriff, sondern ein integratives Konzept in einer Gesellschaft, die in ihm ihre zentralen Letztbegründungen und Legitimationen verankern konnte - kurz: Arbeit ist der Schlüsselbegriff der „Leistungs- und Arbeitsgesellschaft“. Hieraus erklärt sich, weshalb der Prozeß der Institutionalisierung über ein Herausbilden arbeitsförmiger Strukturen gesellschaftsweit anwendbar wurde. Es verweist aber auch darauf, mit einem welchen Ausmaß an struktureller Transformation man es tun bekommen wird, wenn diese Basis

wanken und in zieloffene Perturbationen übergehen sollte. Für die Weiterbildung gilt dies vor allem, weil Arbeit nicht nur Zielbereich von institutionalisiertem Lernen ist, sondern die Institutionalisierung von Lernen ebenfalls auf einer arbeitsförmigen Strukturierung beruht.

8.4 Arbeitsförmigkeit als soziale Strukturierung

Faßt man, wie es der erweiterte Bedeutungshorizont des Begriffs inzwischen nicht nur erlaubt sondern sogar nahelegt, „Arbeit“ als eine universelle Kategorie⁶⁴, so wird es erforderlich, sie zum einen in ihren Merkmalen zu bestimmen und sie zum anderen von ihren Gegenbegriffen abzugrenzen. Beides wird nun geschehen.

(1) Merkmale arbeitsförmiger Strukturierung

Die dominante Strukturierungsform gesellschaftlicher Funktionssysteme kommt in vier Merkmalen zum Ausdruck:

1. Selbstobjektivierung und Aufgabenorientierung

Arbeitsförmigkeit kommt psycho-sozial zunächst in Prinzipien der Sachdominanz und Affektreduzierung zum Ausdruck. Nicht das Subjektive, sondern eine zu bewältigende Aufgabe steht im Zentrum. Arbeit verlangt Entäußerung und Selbstobjektivierung: in ihr ist der Mensch „außer sich“. Die Aufgabe verfügt in ihrer „Sachstruktur“ über den Tätigen, der sich ihr sachangemessen und verantwortlich „widmet“. Wertmuster der Pflicht- und Verantwortungsethik herrschen vor und geben subjektbezogener Aneignung einen „objektiven Rahmen“ vor. Arbeitsförmige Tätigkeiten verlieren daher ihren sinnstiftenden Charakter, wenn die sie rahmende externe Ordnung entfällt.

2. Intentionalität

Es geht nicht um den Entwicklungsverlauf, sondern um das Ergebnis. Aus dem Prinzip der Ergebnisorientierung folgt die Notwendigkeit zur Zielplanung, aus der sich ein Spannungsbogen vom Ausgangspunkt bis zu einem intendierten Ergebnis aufbaut. Das Ergebnis braucht nicht nur in einem materiellen „Produkt“ gefaßt zu sein, sondern kann sich auch auf ideelle Zustände oder „geistige“ Ziellagen beziehen. Häufig erhält die

⁶⁴ Die hier vorgenommene Kategorisierung schließt an Max Weber und seine Analyse von Arbeit in der europäisch-amerikanischen Gesellschaft an. (vgl. Weber)

Zielspannungslage eine moralische Konnotation: je langfristiger der Spannungsbogen aufgebaut wird, um so wertvoller erscheint die Zielspannung. Dennoch muß das Ziel in bezug auf ihre Erreichbarkeit realistisch gefaßt werden, vor allem aber muß es letzten Endes auch tatsächlich erreicht werden. Die in der Intention mitgedachte Produktivität von arbeitsförmigen Strukturen verlangt das tatsächliche Hervorbringen der intendierten Ergebnisse. Alles andere wird als Tagträumerei oder „Utopie“ abgewertet. Auch zufällig Entdecktes oder nebenbei Zugefallenes wird in dieser Struktur gering erachtet, vor allem aber, wenn dabei nicht auch das intendierte Ziel erreicht wurde. Hier wird eine wichtige Grenze zu Abenteuerertum und der Inspiration von „Lebenskünstlern“ gezogen.

3. Zeitmodus

Eines der wichtigsten Kennzeichen für „Arbeit“ ist die Opferung der Gegenwart für die Zukunft. Wenn eine Tätigkeit vorwiegend gegenwärtige Bedürfnisse erfüllt, wird sie strukturell zu Spiel, Geselligkeit oder Unterhaltung. Arbeitsförmigkeit kennzeichnet daher eine Strukturierung, die es ermöglicht, durch Ausblendung oder Kontrolle der gegenwärtigen Bedürfnisse eine zukünftige Befriedigung zu „erzielen“ („erarbeiten“), und zwar eine gesteigerte Befriedigung, die durch einen unmittelbaren Zugriff nicht erreichbar wäre. Diese Definition läßt bereits einen Umkehrschluß zu: immer da, wo unmittelbare Zielerreichung möglich ist, erweist sich Arbeitsförmigkeit als Deformation. Andererseits können Ziele auch sehr weit gesteckt sein, so daß Zukünftiges außerhalb des eigenen Lebenshorizonts liegen. So „arbeiten“ viele Menschen, Gruppen und Organisationen für Ziele, die erst zukünftigen Generationen zugute kommen können.

4. Rationale Gliederung in Arbeitsschritte

Arbeitsförmigkeit bietet auch eine Struktur zur Selbstrationalisierung. Tätigkeiten finden ihren „Sinn“ nur als Bestandteil einer gegliederten Gesamtstruktur wie z.B. Planung - Ausführung - Ergebnis. Durch eine derartige „algorithmische Strukturierung“ erscheinen Tätigkeiten als instrumentelle Teilschritte im Rahmen der Aufgabenerfüllung. Sie beziehen ihren Sinn nicht „aus sich selbst“ - wie dies im Spiel oder im Tanz der Fall ist, sondern aus ihrem „Stellenwert“ innerhalb eines „rational“ gegliederten Prozesses.

(2) Arbeitsförmigkeit als gesellschaftliches Syndrom

Die vier Merkmale bilden in ihrer Gesamtheit ein gesellschaftliches Syndrom:

Selbstobjektivierung, Intentionalität, Opferung der Gegenwart für Zukünftiges und rationalisierte Schrittfolge müssen zu einem Gesamtprofil verknüpft sein, damit sie als Modus funktionaler Institutionalisierung genutzt werden können. Jedes der einzelnen Merkmale kann für sich allein auch in „nicht-arbeitsförmigen“ Tätigkeitsstrukturen oder Aktivitäten wie beim Spiel, beim Sex, bei der Inszenierung von Festessen oder im Tanz vorkommen. Aufgrund ihrer sozialen Strukturierungsleistung erhält die Merkmalskombination „arbeitsförmige Strukturierung“ eine über Berufsarbeit und Erwerbstätigkeit weit in die Lebenswelt hineinreichende Bedeutung. Sie kann als das vorläufige Ergebnis der europäischen Modernisierung betrachtet werden, das sich mittlerweile gesellschaftsweit als „Prinzip rationaler Lebensführung“ durchgesetzt hat. Ein Blick in die Ratgeberliteratur erschließt hierfür eine Fülle von empirischen Beispielen.

In den verschiedenen Funktionssystemen erhält Arbeitsförmigkeit allerdings eine jeweils unterschiedliche Bedeutung, was sich z.B. in den jeweiligen Positionen und (komplementären) Rollenerwartungen zeigt. Historisch war es daher keineswegs von vornherein angelegt, wie sich das jeweilige Tätigkeitsprofil umstrukturieren läßt, damit Helfen, Heilen, Machtausüben, Erkenntnis gewinnen, zahlungsfähig sein, Verkünden oder Lehren arbeitsförmig strukturiert werden kann. So ist es auch weiterhin keineswegs sicher, ob es sich bei Arbeitsförmigkeit immer um eine optimale Strukturierungsvariante handelt. Besonders gilt dies für personennahe Dienstleistungen, wie pflegerisches, theapeutisches, seelsorgerisches oder entwicklungsförderndes Handeln. Neue Blickweisen kann hierbei die Frage eröffnen, wie sich (Dienstleistungs-)Berufe vorstellen lassen, die nicht in dem oben skizzierten Sinne „arbeitsförmig“ strukturiert sind. Möglicherweise steht dann an, „die Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern“ neu zu bestimmen. (vgl. Dewe u.a. 1992) Akteure im Wirtschaftsleben haben zur Arbeitsförmigkeit ihrer eigenen Geschäftstätigkeiten schon immer ein offenes Verhältnis und realisieren dies oft genug im Sinne von „Lebenskunst“ (Kiwitz 1986): ökonomischer Erfolg läßt sich vielfach besser in ungeplantem Abenteuerertum der spontanen Geschäftemacherei, in lebensweltlichen Geselligkeitsformen oder wilder Spekulation erzielen, als im engen berufsförmig strukturierten Rahmen einer protestantischen Pflichtethik.

Alle genannten Funktionen können prinzipiell auch über andere Tätigkeitsstrukturen erreicht werden. In der „Arbeitsgesellschaft“ gilt dies allerdings häufig nicht als seriös und wird auch als „nicht erlernbar“ angesehen. So scheinen sich derartige Tätigkeitsstrukturierungen einer rationalen Erwartbarkeit und damit der gesellschaftlichen Institutionalisierung zu entziehen. Statt dessen tut sich hier eine Leerstelle (oder Freiraum?) auf, an der in der europäischen Tradition der Begriff „Kunst“ eingesetzt wird.

Bei dem gesellschaftlichen Erfordernis, „Kunst“ auf Dauer zu stellen, stößt man daher in der Arbeitsgesellschaft auf einige interessante Paradoxien. Im Gegensatz zu anderen Funktionsbereichen, wo Arbeitsförmigkeit als Steigerungsform betrachtet wird, bekommt man es bei arbeitsförmig strukturierter Kunstausübung mit Problemen auf der Leistungsseite zu tun. Das gilt fraglos für Kunstauffassungen, die dem Ideal des Geniekults verpflichtet sind. Hier findet man geradezu alle Merkmale eines Gegenbildes zu „arbeitsförmigen Strukturen“ und faßt dies z.B. mit der Differenz zwischen „Apollinischem“ und „Dionysischem“. Aber selbst bei den doch wenig ekstatischen Orchestermusikern, die abends „spielend“ ihrem Broterwerb nachgehen, hat sich die künstlerisch expressive Berufstätigkeit enthusiastisch zu äußern - zumindest muß die arbeitsförmige Struktur in der Latenz gehalten werden. Wieviel mehr gilt dies allerdings für produzierende Künstler, die zwar stolz von ihrer systematischen „Erarbeitung“ als wichtige Voraussetzung berichten, aber genau wissen, daß dies nicht alles sein kann. Als Entscheidendes muß noch etwas hinzukommen, was sich nicht ausschließlich über eine rationale Strukturierung erreichen läßt: nämlich künstlerische „Inspiration“, passionierte und nicht routinisierte Liebe, kurz „Kreativität“. Perfekte arbeitsförmige Strukturierung ist keine Garantie, in den meisten Fällen sogar ein Hindernis für Produktivität und die allseits gewünschte „Innovation“. Dies nun ist genau das Spannungsverhältnis, in das auch funktional institutionalisiertes Lernen gegenwärtig in unserer Gesellschaft gerät und wo der „Fluchtpunkt“ ist, an dem alle „reformpädagogischen“ Bewegungen ansetzen und aus dem sie die Dynamik ihres Abstoßeffektes beziehen. Es stellt sich das Problem, wie im rationalisierten Prozeß arbeitsförmigen Lernens der „fruchtbare Moment“ überraschender Einsicht und Erkenntnis möglich wird. (vgl. Copei 1963) Arbeitsförmige Strukturierungen beruhen auf dem Prinzip der Normalisierung und nicht der Sensibilisierung für Irritation. Das schwächt ihre Wirksamkeitschancen in der Transformationsgesellschaft - läßt sie vielleicht sogar als zunehmend riskant erscheinen.

8.5 Gegenkonzepte zur Arbeit

Bei der Charakterisierung arbeitsförmiger Strukturierung wurden bereits einige Gegenbegriffe erwähnt, über die eine Kontrastierung möglich wird, die es verhindert, daß eine universelle Kategorie wie „Arbeit“ inflationär überdehnt und dadurch sinnleer wird, weil dann letztlich alles als Arbeit bezeichnet werden kann. Immerhin meint auch der Volksmund, daß Arbeit „nur das halbe Leben“ sei, und so wird es nötig, auch die andere Hälfte erkennbar werden zu lassen und „mit Leben zu erfüllen.“ Wie wird nun diese andere Seite beschrieben?//*/Aus einem Verständnis von erwerbsmäßig vollzogener Arbeit folgt geradezu schematisch der Gegenbegriff der „Freizeit“ (vgl. Hoff 1992, der sich jedoch rasch als unbestimmte Negation herausstellt und daher keinen Eigenwert kennzeichnet: ohne erwerbsförmige Arbeit gibt es keine „Freizeit“. Anders sieht es mit Gegenbegriffen aus, die eine Alternative anbieten, dies allerdings mit unterschiedlicher (moralischer) Konnotation. (vgl. Mattenklott 1996) Hier lassen sich u.a. nennen: Muße, Müßiggang, Träumerei, Erlebnis, Empfindsamkeit, Kreativität, Faulenzerei, Entspannung, Schlaf, Erholung, Rehabilitation, Spiel, Sport, Tanz, Wandern, Flanieren, Meditieren, Rüstzeit, Fest, Feier, Beten, Gottesdienst. Allein durch die stichwortartige Aufzählung dieser Begriffe wird erkennbar, daß „die andere Seite“ des Strukturbruchs keineswegs eindeutig bestimmbar oder strukturell homogen wäre. Auch stellt sich heraus, daß in dieser „Hemisphäre“ nicht nur Spontanität und oder eine Dominanz des „Hier-und-Jetzt Prinzips“ vorherrscht, sondern daß auch dort gesellschaftliche Institutionalisierungen zu beobachten sind, wenn auch nach einer anderen „Logik“ und „Ratio“.

Auffällig ist dabei, daß Gegenkonzepte ihre originäre Bedeutung verlieren, wenn sie von Arbeitsstrukturen überformt werden. Hier setzt der kritische Diskurs um arbeitsförmig organisierte „Freizeitbewältigung“ und um die geradezu inflationäre Verwendung des Begriffs „Arbeit“ als Vorsilbe an. (Beziehungsarbeit, Sozialarbeit, Körperarbeit, Familienarbeit, Gefühlsarbeit, „Visions-Arbeit“)

In der Literatur (vgl. als Überblick Riedel 1973) wird als Gegensatz häufig auf die Strukturlogik des Spiels und des Tanzes Bezug herangezogen. Dies kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Grundsätzlich läßt sich aber feststellen, daß sich die Gegenbegriffe

von Arbeit ebenfalls mit dem Kategorienraster: - Selbstobjektivierung - Intentionalität - Opferung der Gegenwart für Zukünftiges und rationalisierte Schrittfolge - in ihrer jeweiligen Strukturierungswirkung bestimmen lassen. Besondere Bedeutung erhält hierbei die Zeitstruktur: Spiel, Tanz oder Liebe sind kompromißlos gegenwartsbezogen und leben daher von einem strukturellen Gegensatz zur Arbeitsförmigkeit. Ihr Sinn erfolgt daraus, daß sich die Aktivität in der Gegenwärtigkeit „erschöpft“ und nicht über sich hinaus auf anderes, z.B. auf Ziele und Zwecke verweist. In ähnlicher Weise steht es mit der Kategorie der Intentionalität: Beten, das über Magisches Erzwingen von Schicksal hinausgeht, ist nicht ergebnisbezogen; ähnliches gilt dies für die Feier, die Meditation oder das Wandern. (Zur Struktur des Wanderns als absichtslose, gegenwartsbezogene Struktur vgl. Bollnow 1980, S.110-122)

Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß gesellschaftliche Institutionalisierung, die an arbeitsförmigen Strukturen ansetzt, überaus bewußter und vielfach auch professionspolitisch strategischer betrieben wird, als in bezug auf Institutionalformen, die an Strukturierungen der hier besprochenen Gegenbilder anschließen. Dies wird sich voraussichtlich im Wandel der „Arbeitsgesellschaft“ ändern, dann aber auch erhebliche Konsequenzen für institutionalisiertes Lernen nach sich ziehen.

8.6 Die Bedeutung arbeitsförmiger Strukturierung für institutionalisiertes Lernen

Das „Auf-Dauer-Stellen“ arbeitsförmiger Strukturen, mit dem diese Tätigkeitsstrukturierung über individuelle Kompetenzen herausgehobener Einzelpersonen hinaus zum Prototyp der Vergesellschaftung in der Moderne werden konnte und nun die Tiefenschicht aller Funktionssysteme bildet, stellt eine unverzichtbare kulturelle, vielleicht sogar zivilisatorische Errungenschaft dar. Wie immer man im einzelnen dazu stehen mag, diese Strukturierungsform ist aus unserer Kultur und auch der vieler anderer Gesellschaften nicht mehr wegzudenken. Der Grund dafür ist, daß ein Großteil von Zielen und Vorhaben nur über ihre arbeitsförmige Strukturierung innerhalb funktionaler Kontexte erreichbar wird. Dies gilt nicht allein für übergeordnete Aufgaben von Staat, Wirtschaft, Verwaltung, Wissenschaft, sondern bereits bei hoch individualisierter Persönlichkeitsentwicklung wie beim kompetenten Mutterspracherwerb oder der meisten „Zivilisationstechniken“, auf denen heute die Autonomie und Selbstverantwortung der Menschen beruht. Allein daraus versteht es sich wie

von selbst, daß sich auch die Prozesse der Institutionalisierung von Lernen an dem Strukturmuster von Arbeitsförmigkeit orientiert haben. Entsprechend beliebt ist der Begriff daher gerade in pädagogischen Zusammenhängen. (Klassenarbeit, Schularbeiten, Hausarbeiten, ein Thema erarbeiten, Arbeitsgemeinschaft)

Beschränkt man sich auf die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen, so hat ihre arbeitsförmige Strukturierung eine inhaltliche und eine sozialisatorische Bedeutung:

(1) Inhaltliche Relevanz

Die arbeitsförmige Strukturierung von Lernen im Erwachsenenalter erfüllt zunächst eine instrumentelle Funktion. Sie schützt vor Überforderung und Mißerfolg, die bei alltäglichen Lernprozessen unausweichlich wären. Insofern begründen sie sich aus ihrer Angemessenheit für einen komplexen Gegenstand. Immer mehr Wissensbestände unserer Gesellschaft lassen sich nicht mehr „en passant“, sondern nur noch über die Arbeitsförmigkeit eines langfristig angelegten Lernprozesses aneignen. Die Architektur dieser Lernstrukturen reicht weit über individuelle Vorlieben und situative Einzelentscheidungen hinaus. Für die Realisierung dieser Institutionalform wird daher ein ausdifferenziertes Organisationssystem mit spezialisierten Experten benötigt. Das Weiterbildungssystem erhält hierfür den Charakter eines besonderen Funktionssystems, das spezifische Leistungen im Rahmen der Arbeitsgesellschaft zu erbringen hat.

Arbeitsförmig strukturiertes Lernen bleibt allerdings auf seine jeweilige Funktion begrenzt. Es kann sich nie in sich selbst erschöpfen (wie z.B. gesellig oder erlebnispädagogisch strukturierte Institutionalisierungen). Es weist daher in seinem Sinn immer über sich selbst hinaus und kann seine „Bedeutung“ daher nur vor seinem lebensweltlichen Horizont bestimmen. Dies hat erhebliche Konsequenzen für eine erwachsenenpädagogische Konzeption lebenslangen Lernens. Institutionalisiertes Lernen kann nur als (intermittierender) Bestandteil von alltäglich strukturierten Prozessen lebenslangen Lernens verstanden (und organisiert) werden - es übernimmt eine zeitweilig aktivierbare lebensbegleitende Funktion. Diese Funktion allerdings wächst an Bedeutung.

(2) Sozialisatorische Relevanz

Über den Sachaspekt hinaus erfüllt eine arbeitsförmige Strukturierung von Lernen eine enkulturierende und sozialisierende Aufgabe. Dies liegt bei der Erziehung und Unterrichtung

von Kindern und Jugendlichen auf der Hand. Didaktisierungen erfüllen immer auch einen sogn. „formalen“ Erziehungsauftrag. Dies trifft auch für institutionalisiertes Lernen mit Erwachsenen schon allein deshalb zu, weil es im Rahmen vorgegebener Lernkontexte schlicht nicht zu verhindern ist. Offen bleibt aber, ob es dabei eher den Charakter eines „hidden curriculum“ und damit von unbeabsichtigten Nebenwirkungen erhält (vgl. Kaiser/Kaiser 1995) oder ob es einer übergeordneten Intentionalität entspricht, die in der Kontextierung zwar latent, dafür aber um so wirksamer zum Ausdruck gelangt. In historischer Perspektive ist zu berücksichtigen, daß das Paradigma: „Erziehung durch Arbeit“ in der Erwachsenenbildung der Zwischenkriegszeit äußerst dominant war und sich in diesem Zusammenhang z.B. in der „Arbeitslagerbewegung“ lebensweltnahe Institutionalisierungsformen herausgebildet hatten. (vgl. Dudek 1988) Auch in der gegenwärtigen Situation wird Arbeitsförmigkeit als basale Kompetenz für die heutige üblichen Formen lernender Aneignung benötigt, realisiert sich jedoch in den heute üblichen Varianten des Arbeitsbegriffs. Als lebensweltlich verankerte und lernbiographisch eingeschliffene Vorstrukturierung ist sie für sehr unterschiedliche Lernanlässe anschlussfähig und darüber hinaus Sicherheit verleihend. Gleichzeitig aber übt sich der Lernende damit auch in eine soziale Strukturierung von Tätigkeiten ein, die gesellschaftsweit gültig ist und die gegenwärtig geradezu alle Lebensbereiche überformt. Arbeitsförmig strukturiertes Erwachsenenlernen erweitert diesen Bedeutungshorizont über Erwerbsarbeit und berufliche Kompetenzen hinaus auf alle Bereiche einer „rationalen Lebensführung“ und (re)produktiver Lebensgestaltung. Sie schließt damit aber auch nichtarbeitsförmige Aneignung aus bzw. läßt sie randständig erscheinen.

8.7 Transformation der Arbeitsgesellschaft

Mit der Rede vom Wandel der Arbeitsgesellschaft werden ökonomische und soziale Transformationsprozesse angesprochen, durch die Erwerbsarbeit aus ihrer Schlüsselposition bei der Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen (Einfluß, Prestige, Geld, Sicherheit; Kommunikationschancen) verdrängt oder zumindest durch eine Neustrukturierung von Erwerbschancen erheblich relativiert wird. (vgl. 1.Kap.) Auf den breiten Diskurs zu dieser Problematik kann hier nur verwiesen werden. (vgl. Offe 1984; Wittwer 1990; Bardmann 1994; Gorz 1994; Kempe 1995; Rifkin 1996)

Trotz sehr unterschiedlicher Diagnosen, Prognosen und den ihnen entsprechenden Lösungsvorschlägen (vgl. Berliner Akademie 1997) besteht dennoch Übereinstimmung darin, daß sich gegenwärtig ein Wandel in der Art von Arbeitsförmigkeit zu vollziehen scheint. Die Auseinandersetzung um ein „neues Paradigma der Arbeit“ (Heide 1997) ist bereits im vollen Gange. So wird die Einschätzung vertreten, daß es sich bei der gegenwärtigen Transformation der Arbeitsgesellschaft um den Übergang vom *Produktionsparadigma* zum *Kommunikationsparadigma* handelt. „Ergebnis von Arbeit als Produkt“ z.B. wandelt sich zum „Ergebnis als Anschlußfähigkeit für neue Kommunikation“. Diese strukturelle Transformation wird gegenwärtig besonders intensiv in den Diskursen zur betrieblichen Bildung aufgegriffen und in neuartige Konzeptionen umgesetzt.⁶⁵ Veränderungen in Strukturen von Arbeitsförmigkeit kommen in neuartigen Formen des Kontrollbewußtseins zum Ausdruck: in vernetztem, ökologischen Denken und darauf bezogenen Steuerungsmodellen - insbesondere der wachsenden Anforderung an Selbststeuerung. (vgl. oben Kap. 1)

Grundsätzlich muß in diesem Zusammenhang daher gefragt werden, welche Auswirkungen ein sich verändernder Arbeitsbegriff, (Überblick bei Witwer 1990) vor allem aber ein möglicher Wandel der „Arbeitsgesellschaft“ in eine „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1993) für eine Form der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen hat, die sich überwiegend bis ausschließlich der Durchsetzung arbeitsförmiger Strukturierungen verpflichtet weiß und dies nicht allein aus einer „Gegenstandsangemessenheit“ der Aneignung, sondern mit dem Blick auf die gewünschte sozialisatorische „Formung des Lebenslaufs“. Auf dieser Strukturierungsebene nämlich schlägt ein über Arbeitsförmigkeit institutionalisiertes Leben unmittelbar in biographische Konstruktionen durch, kann dabei sogar als normativ verstandenes Konstruktionsmuster aufgefaßt werden. Zudem entspricht dies weitgehend den pietistisch-aufklärerischen Traditionslinien in der deutschen Erwachsenenbildung. Das heute zunehmend problematische Verhältnis zwischen Arbeit und Lernen verweist daher auf zwei unterschiedliche Aspekte:

* Sehr grundsätzlich müßte geklärt werden, inwieweit sich Erwachsenenbildung in ihren Institutionalisierungen bewußter und deutlicher abzukoppeln hätte von den üblichen

⁶⁵ In bezug auf Lernen, in dem neue „Optionen“ erschlossen werden sollen vgl. Arnold 1991,51ff. Darüberhinaus: Greif/Kurtz 1996; Geißler 1996)

arbeitsförmigen Strukturierungen. Diese Perspektive läßt sich aber auch positiv fassen: Es wird notwendig, etwas genauer hinzuschauen und wahrnehmungsfähig zu werden für sehr unterschiedliche Strukturierungen von Weiterbildung, die jenseits von Arbeitsförmigkeit lernförderliche Kontexte aufgebaut und auf Dauer gestellt haben. Hier ist auch eine internationale bzw. interkulturelle Perspektive hilfreich. (vgl. Seitter 1993; zur Kulturalität von Arbeit vgl. Hirschmeier 1986)

* Weniger prinzipiell gemeint ist der Hinweis, daß sich institutionalisiertes Lernen auf der organisatorischen Ebene ihres didaktischen Settings häufig noch an einem weitgehend überholten Verständnis von „Arbeit“ orientiert. Hier müssen Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung Anschluß an aktuelle Arbeitsstrukturen finden, in denen z.B. kreative Problemlösungsstrategien, kommunikative und gruppenbezogene Verlaufsstrukturen und vor allem das Nutzen von Elementen der Selbstorganisation eine zentrale Bedeutung erhalten.

8.8 Zwischenbilanz VIII

Funktionswandel der Weiterbildung durch die Transformation der Arbeitsgesellschaft

Bei der Durchsicht der Fachdiskurse zur Weiterbildung fällt auf, daß es keineswegs nur um die grundsätzlichen Grenzen jeglicher Art von institutionalisiertem Lernen geht. - Es schält sich vielmehr heraus, daß man in den gegenwärtigen Transformationsprozessen offenbar an die Grenzen der vorherrschenden *arbeitsförmigen Strukturierung* und der an diesem Paradigma orientierten Lernkonzepte und didaktischen Arrangements stößt. Arbeitsförmiges Lernen erweist sich daher als dominante, aber auch zunehmend problematische Form der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen.

Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens werden in den Diskursen zur Weiterbildung immer dort als strukturelle Limitation beschrieben, wo bislang erfolgreich angewendete arbeitsförmige Lernstrukturen für neuartige Lerngegenstände unangemessen erscheinen oder wo sie mit der Entwicklung innovativer Arbeitsstrukturen nicht Schritt halten können.

Dies gilt vor allem für Lebenslagen und berufliche Anforderungen, die von ausdeutungsbedürftiger Aufgabenstellung, hoher Zieloffenheit, subjektiver Ausdeutbarkeit und Situationsabhängigkeit der Problemlösung gekennzeichnet sind. Diese Bedingungen sind allerdings gerade für die heutigen Transformationsprozesse charakteristisch. (vgl. Kap.1) Erwachsenenlernen in der Transformationsgesellschaft läßt daher die Dominanz arbeitsförmiger Strukturen problematisch werden und weckt den Bedarf zur Wiedergewinnung von bislang vernachlässigten oder als „irrational“ bezeichneten Paradigmen der Aneignung. Hier ist offenbar tatsächlich ein „Abschied von der Aufklärung“ (Krüger 1990) erforderlich und zwar im Sinne einer Aufklärung über die (unbegriffenen) Folgen der Aufklärung. Grundsätzlich läßt sich in diesem Zusammenhang sowohl in den bildungspraktischen wie in erziehungswissenschaftlichen Diskursen eine Bemühung um die Wiedergewinnung „der vergessenen Dimension des Ästhetischen“ (Mollenhauer 1990) feststellen. So stellte Dieter Lenzen bereits 1990 die Frage, ob „die Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik“ sei. (Lenzen 1990) Analoge, wenn auch anders motivierte Bestrebungen kommen z.B. in Ansätzen der „humanistischen Pädagogik“ oder in Angeboten der „Erlebnispädagogik“ zum Ausdruck. Für die weitere Entwicklung der Weiterbildung hängt daher einiges davon ab, ob es gelingt, die theoretischen wie praxisorientierten Diskurse zur Erlebnispädagogik (vgl. als Überblick Heckmair/Michl 1998) in den Zusammenhang von institutionalisiertem Lernen in Transformationsprozessen zu stellen. Ansätze der Erlebnispädagogik sind von ihrer Tradition und Herkunft her eine institutionelle Antwort auf gesellschaftliche Modernisierung. Sie können als Reaktion auf Wirksamkeitsgrenzen arbeitsförmiger Institutionalisierungen betrachtet werden, ihre spezifische Rationalität indes wird erst in dem hier skizzierten Zusammenhang beschreibbar.

Aber auch da, wo man sich nicht völlig von arbeitsförmiger Strukturierung lösen will, rufen die unübersehbaren Wirksamkeitsgrenzen einen Veränderungsdruck hervor. Man sucht nach entwicklungs-offenen, kreativen Varianten von Arbeitsförmigkeit und versucht ihre Anwendung paradigmatisch auch im institutionalisierten Erwachsenenlernen voranzutreiben. In diesem Sinne stellen die Grenzen arbeitsförmigen Lernens eine wichtige Voraussetzung für strukturelle Innovation in der Weiterbildung dar - vorausgesetzt, sie werden erkannt und entsprechend gedeutet.

9. Kapitel:

Ansätze und Perspektiven einer „reflexiven Institutionalisierung“

Gesellschaftliche Transformation ist mehr als eine nur linear verlaufende Veränderung. Vor allem aber ist sie nicht von einer externen Position her zu beobachten und zu beeinflussen, sondern sie umgreift alle Akteure und macht diese, wenn auch auf unterschiedliche Weise, zu Betroffenen, zu Opfern und Nutznießern. Institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen findet daher im Verlauf von Veränderungsprozessen nicht nur in seinem thematischen Gegenstand seine Grenzen, sondern auch darin, daß auch die „Form“ der Institutionalisierung problematisch wird und sich auf neuartige Weise in Trans-“formation“ befindet. In dieser doppelten Bedeutung werden strukturelle Veränderungen als Irritation erfahrbar und zwar als Wirkungsverlust oder Wirkungsumkehr von bislang erfolgreichen Problembeschreibungen und Problemlösungen.

9.1 Typologie von Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens

Vor dem Hintergrund der hier entwickelten Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen kann dieser Wirksamkeitsverlust struktureller Ausdruck von drei unterschiedlichen Begrenzungen sein und im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung oder Institutionsforschung geklärt werden. Hierfür werden die Termini „basale“, „transformationsbedingte“ und „paradigmatische Limitation“ eingeführt.

(1) Basale Limitation

Als basale Limitation werden die konstitutiven Wirksamkeitsgrenzen des Funktionssystems „Weiterbildung“ bezeichnet, also Begrenzungen pädagogischen Handelns, die auf den Strukturbruch zum Alltag der Bildungsadressaten zurückgeführt werden können. In der Bildungspraxis bezieht sich diese Problematik auf unzureichendes Relationsbewußtsein. Pädagogische Intentionalität beachtet nicht hinreichend die Grenze zu Kontexten alltagsgebundenen Lernens. Dies wird besonders dann relevant, wenn man meint, den Strukturbruch mit integrativen Konzepten „überwinden“ zu können und aufgrund der damit

ausgelösten Entgrenzung letztlich daran scheitert. Professionalität bemüht sich um eine permanente „Bearbeitung“ des Strukturbruchs, der gerade hierdurch sinnstiftende Bedeutung für institutionalisiertes Lernen erlangt. Eine solche permanent erforderliche Bearbeitung erfolgt z.B. durch

- * Sicherung von Praxisbezug/Lebensweltbezug
- * Ermittlung/Entwicklung von Weiterbildungsbedarf
- * Transfermanagement und Wirkungskontrolle

Basale Limitationen verweisen neben dem Strukturbruch zur Alltagswelt auch auf prinzipielle *Grenzen der Didaktisierbarkeit von Aneignungs- und Bildungsprozessen*. Sie sind daher neben ihrem Anreiz zur Optimierung auch Anlaß zu professioneller Selbstbeschränkung und zur Herausbildung von *Leistungsprofilen*, die auf der spezifischen Stärke des didaktischen Arrangements beruht.

Basale Limitationen des Funktionssystems Weiterbildung haben ihren Ursprung in ihrer Distanzierungsleistung gegenüber der Alltagswelt. Diese Differenz ist für jedes Funktionssystem prinzipiell nicht überwindbar, wenn es sich nicht selbst entgrenzen und damit schwächen will - sie läßt sich aber im Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung bearbeiten. Dies macht dann die Professionalität von Funktionssystemen aus.

(2) Transformationsbedingte Limitationen

Hiermit werden Wirksamkeitsgrenzen bezeichnet, die aufgrund von Entwicklungsbrüchen gesellschaftlicher Transformation auftreten, die im Weiterbildungssystem noch nicht hinreichend bewußt sind oder für die noch keine geeigneten Lösungsansätzen entwickelt worden sind. Auch sie äußern sich zunächst unspezifisch in Wirkungsverlust und Wirkungsumkehr. Die bisher erfolgreiche Standardisierung und Routinisierung von Lernanlässen führt zu Nichtlernen, Verwirrung oder Fehlern. In solchen Fällen verstärkt institutionalisiertes Lernen Prozesse der Dequalifizierung und führt zu „Widerstand gegen Bildung“. Eine wichtige Ursache transformationsbedingter Wirksamkeitsgrenzen liegt in einer Unterkomplexität der Problembeschreibung, in der Fehldeutung des relevanten Transformationsprozesses oder im Nichtberücksichtigen der Interferenz unterschiedlicher

Transformationsprozesse. Das Erkennen transformationsbedingter Limitationen ist die Voraussetzung ihrer Überwindung.

(3) Paradigmatische Limitation

Weiterbildung ist, wie immer wieder betont wurde, nicht nur Problemlöser, sondern auch Symptomträger gesellschaftlicher Transformation. Das Weiterbildungssystem stellt keine externe Instanz dar zur Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen mit pädagogischen Mitteln, sondern es ist selbst Resonanzboden dieser Transformationsgesellschaft. Es ist daher von den sich überlagernden Prozessen des Strukturwandels ebenso betroffen. Grenzen institutionalisierten Lernens sind damit vielfach auch symptomatischer Ausdruck eines übergeordneten Strukturwandels. Sofern sie als solche erkannt und nicht mit transformationsbedingten, also letztlich lösbaren Veränderungsproblemen verwechselt werden, bieten sie einen wichtigen Anlaß zur institutionellen Neuorientierung. Es geht dabei um die Reflexion auf die Angemessenheit bzw. Unangemessenheit des jeweils dominanten Paradigmas institutionalisierten Lernens. Paradigmatische Limitationen können daher auch als Herausforderung verstanden werden, einem gesamtgesellschaftlichen Paradigmawechsel durch das Herausbilden neuartiger Formen der Institutionalisierung im eigenen Funktionssystem zum Ausdruck zu verhelfen. Hier läßt sich an die Diskurse zur Selbstorganisation, zur Biographisierung, zum Bedeutungswandel von Arbeit und zum Entstehen von alltagsästhetisch dominierten Lernmilieus der Erlebnisgesellschaft anschließen.

9.2 Beispiel: Limitationen aufgrund arbeitsförmig strukturierter Lernkontexte

(1) Basale Limitation:

Grenzen der Didaktisierbarkeit erwachsen aus der Bemühung, Alltagsprobleme über arbeitsförmige Lernstrukturen lösen zu wollen. Arbeitsförmiges Lernen wird gerade in „Maßnahmekulturen“ beruflicher Qualifizierung und Umschulung als Simulation von Erwerbsarbeit strukturiert. Arbeitsförmigkeit erhält hier die Bedeutung von (Selbst-) Kontrolle, psychosozialer Stabilisierung, Sozialtherapie („Motivationskurse“) und der Erziehung zu rationaler Lebensführung. Diese Dominanz normativer Strukturierungen wie Helfen, Heilen und Sicherheitverleihen bietet den Teilnehmenden zwar einen bruchlosen Anschluß an ihre bisherige Lebensstruktur; gerade dadurch werden sie jedoch daran gehindert,

mit der neuen und irritierenden Lebenslage lernend umzugehen. Arbeitsförmig strukturierter Lernkontexte, die Menschen angeboten werden, damit sie hindurch die Dauerarbeitslosigkeit oder erzwungenen Ruhestand besser bewältigen können, erweisen sich als Lernhindernis, als Grenzen zur Gewinnung neuer und situationsangemessener Erfahrungsmöglichkeiten. (vgl. Konzertierte Aktion 1994; 1995)

(2) Transformationsbedingte Limitation:

Hierbei erweist sich die Arbeitsförmigkeit des Lernens als ungeeignete

Didaktisierungsvariante eines Transformationsproblems. Das ist z.B. der Fall,

- wenn sich Lernorganisation an einem überholten Konzept von Arbeit orientiert und daher den Bedeutungswandel von Arbeitsförmigkeit nicht hinreichend berücksichtigt. So werden vielfach die Zielvorgaben zu eng gesetzt und der Prozeß der Zielfindung in dem arbeitsförmig strukturierten Verlauf nicht als notwendige Anforderung berücksichtigt.

- wenn arbeitsförmige Strukturierungen über Erwerbsarbeit hinaus unreflektiert auf alltagsweltliche Erfahrungsbereiche ausgeweitet werden: z.B. in einer Arbeitsförmigkeit des Helfens (ehrenamtliche Sozialarbeit), der Lebensstabilisierung (Selbstmanagement), kommunikativer Beziehungen (Beziehungsarbeit), der Selbststeuerung (Trauerarbeit), der Selbstreflexion (Erinnerungsarbeit). Widerstand ist in diesen Fällen dadurch zu erwarten, daß eine ansonsten wirkungsvolle lernende Umgangsweise mit Herausforderungen in diesen Zusammenhängen als unangemessen, schematisch oder zu kontrollierend erlebt wird.

(3) Paradigmatische Limitation

Arbeitsförmigkeit kann selbst wiederum zum Lernanlaß erhoben werden und zwar in dem Sinne einer reflexionsbedürftigen „Obsession“ (Giddens 1996) -

Dies ist von Bedeutung für Bildung, die über eine Anpassung an unreflektierte Wertmuster hinausgehen will und Lernanlässe in bezug auf die Normativität von Arbeit bieten will. Sie dient damit auch der Überwindung des „Horizontschwunds“ von Arbeit sowie der

Wiedergewinnung eines umfassendes Konzepts von humaner Arbeit. Lernen bezieht sich hier auf die Gewinnung von Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Paradigmen lernender Aneignung und zwar auch jenseits von Arbeitsförmigkeit. Dabei kann es z.B. gehen um:

Träumen statt Traumarbeit - Solidarität und Liebe erfahren statt Beziehungsarbeit -

Biographische Reflexion statt Erinnerungsarbeit.

9.3 Entwicklungsperspektiven institutionalisierten Lernens

Aus der Analyse der heutigen Strukturen institutionalisierten Lernens folgt als ein erster Ertrag die Feststellung, daß sich an ihren Wirksamkeitsgrenzen immer auch Prozesse des Strukturwandels beobachten lassen. Vor dem Hintergrund der drei strukturellen Limitationen lassen sich daher auch Entwicklungsperspektiven aufzeigen:

** Strukturelle Antworten auf basale Limitation:*

Im mikro-didaktischen Bereich werden reflexive Mechanismen der Aussteuerung entwickelt und konzeptionelle erprobt. Dabei handelt es sich vor allem um Ansätze zur Selbststeuerung und zu selbstorganisiertem Lernen, die sich aber deutlich danach unterscheiden, in welchem Kontext sie eingesetzt werden. Konzepte selbstgesteuerten Lernens erscheinen hier zu Recht als didaktische Innovation und nicht als Gegenbewegung zur Institutionalisierung.

** Lösungswege für transformationsbedingte Limitation:*

Auf nicht vorhersehbare Veränderungen im sozialen Umfeld wird mit einer Flexibilisierung auf der Ebene der Programmplanung geantwortet. Insgesamt verfeinert sich das Instrumentarium, so daß nicht mehr auf neue Bedarfslagen mit immer den gleichen Angeboten reagiert werden muß. Insgesamt führt dies dazu, daß Angebotsentwicklung, Erstellung von Projektentwürfen und maßgeschneiderten Curricula als neue Aufgaben wahrgenommen und organisatorisch umgesetzt werden. Programmplanung als eine Steuerungsebene, die die klassischen Fach- bzw. Aufgabenbereiche übergreift, spezialisiert sich auf derartige mittelfristigen Veränderungen. Es geht dabei nicht nur um die Fortschreibung oder Neuentwicklung einzelner Bildungsangebote, sondern um didaktische Entscheidungen auf einer Programmebene der Weiterbildungseinrichtung, die sogar den Aufgabenbereichen übergeordnet ist und sich daher schneller und produktiver auf neue Bedarfslagen einzustellen vermag. Instrumente wie Orientierung an den (sich rasch verändernden) alltäglichen Verwendungssituationen der Lernenden, Bedarfsentwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement werden den jeweiligen Erfordernissen angepaßt und kommen in Einsatz. Strukturelle Flexibilität innerhalb der Einrichtung wird auch durch partizipatorische

Problem-Lösungen, den Aufbau von Netzwerkstrukturen sowie den Aufbau von halboffenen Lernkontexten angestrebt. (als Beisp. vgl. Kemper/Klein 1998)

** Strukturwandel von Weiterbildung als Antwort auf paradigmatische Limitation:*

Eine Reihe von Institutionalformen der Erwachsenenbildung sind durch die Dominanz arbeitsförmiger Institutionalisierung in ihrem weitgehend anders gelagerten Selbstverständnis und in ihren spezifischen Stärken zu kurz gekommen. Gerade wenn sie so sein wollten (oder mußten) wie die anderen, gerieten sie unter ihr Niveau. Besonders auffällig ist dies bei Heimvolkshochschulen, Familienbildung, außerschulischer politischer Jugendbildung, religiöser Bildung oder Bildungsarbeit mit Älteren. Hier haben paradigmatische Limitationen in Gestalt eines Leitbildes, das sich an arbeitsförmig strukturierter Qualifizierung orientiert, erheblich zur Schwächung dieser Institutionen beigetragen. Als Antwort wird seit einiger Zeit ein selbstbewußteres Betonen von Spielarten institutionalisierten Lernens jenseits von arbeitsförmigen Strukturen erkennbar.

9.4 Erste Umriss einer „reflexiven Institutionalisierung“

Im Verlauf der Studie wurde bereits an mehreren Stellen auf mögliche Perspektiven einer „reflexiven Institutionalisierung“ von Bildung hingewiesen. Damit ist gemeint, daß Institutionalisierung gegenwärtig kontingent wird - d.h. es wird erkennbar, daß sie grundsätzlich auch anders sein könnte, als sie ist oder daß man in manchen Fällen auch auf sie gern verzichten kann, weil es ohne sie sogar besser geht. Kontingenz meint nun aber gerade nicht, daß diese erkennbaren Optionen beliebig sind und „daß Institutionalisierung nun im Sinne von Bedeutungsverlust „relativiert“ würde. Genau das Gegenteil ist der Fall: es wird nun notwendig, daß die jeweiligen Kontextbedingungen genauer bestimmt werden. Insofern sind die skizzierten strukturellen Limitationen wichtige Voraussetzungen, damit institutionalisiertes Lernen in seinen Stärken und Schwächen, aber auch in seinen internen Gestaltungsspielräumen thematisierbar und damit pädagogisch entscheidbar wird. Der Begriff reflexive Institutionalisierung bezeichnet daher höherstufige Formen, in denen die Strukturunterschiede zwischen System und Lebenswelt handlungsrelevant wahrgenommen werden können und auf daraufhin pädagogische Entscheidungen auf einer übergeordneten Ebene getroffen werden können.

Voraussetzung dafür jedoch ist ein differenziertes Kontextwissen über den Bereich, in dem die Entscheidungen getroffen werden - in Verbindung mit einem Relationsbewußtsein, dessen Horizont weit genug ist, daß neben der Alltagswelt der Bildungsadressaten auch der Bezug zu anderen Institutionalformen der Erwachsenenbildung hergestellt werden kann. Dies ist sicher nicht als personale Kompetenz einzelner Mitarbeitergruppen beschreibbar, obwohl auch dies im Einzelfall nicht unmöglich ist. Was mit dem Begriff der reflexiven Institutionalisierung angesprochen wird, bezieht sich vielmehr auf die Beobachtung struktureller Wechselwirkungen und Austauschprozesse auf einer systemischen Ebene, die quer zu den Operationskreisen liegt.

Konzepte wie Regionalorientierung der Weiterbildung und daran anschließende Vernetzungen sind exemplarischer Ausdruck dieses Strukturwandels. Netzwerkbildung setzt genau das voraus, bzw. treibt gleichzeitig voran, was hier als „reflexive Institutionalisierung“ bezeichnet wird. Was aus einem absolut gesetzten oder statischen Verständnis von Weiterbildungsinstitution noch als Entgrenzung oder Ausfransung erscheint, wird unter der hier entwickelten Perspektive als systemischer Restrukturierungsprozeß auf einer neuen Ebene der Institutionalisierung erkennbar und beeinflussbar.

Über reflexive Institutionalisierung erschließen sich drei neue Perspektiven erwachsenenpädagogischen Handelns:

(1) Professionelle Selbstbeschränkung

Die Thematisierung der Differenz zwischen System und Alltag, mit der Erwachsenenlernen in seiner strukturellen Unterschiedlichkeit, vor allem aber in den deutlich von einander abweichenden Lerngegenständen und Lernergebnissen erkennbar wird. Hieraus lassen sich pädagogische Entscheidungen über die Angemessenheit institutionalisierter Lernkontexte für ausgewählte Lernanlässe und Verwendungsbereiche treffen. Reflexiv wird die Institutionalform dadurch, daß sie pädagogische Kriterium⁶⁶ zur bewußten und professionell begründbaren Selbstbeschränkung erhält.

⁶⁶ Dieses Erfordernis ist auch in anderen Funktionssystemen erkennbar und wird dort z.T. bereits intensiv unter dem Stichwort „Ethik“ diskutiert. Zu erwähnen wären dabei neuere Staatstheorien (Supervisionsstaat) bei Willke 1996; in der Wirtschaft in bezug auf „Wirtschaftsethik“ (Ulrich 1998) bzw. „Unternehmensethik“; in der Medizin

(2) Institutioneller Rahmen für lernförderliche Alltagssituationen

Reflexive Institutionalisierung kann über professionelle Selbstbeschränkung hinausgehen und sich in einem besonderen pädagogischen Verständnis für alltagsgebundenes Lernen äußern. Differenzierte Kenntnis von beiläufiger, kontextgebundener Aneignung von Alltagswissen wird so zur Voraussetzung für eine institutionelle Förderung alltagsweltlichen Lernens, ohne diese letztlich doch in didaktisierte Strukturen überführen zu müssen. Dies wird auch heute bereits getan, nur ist vielfach noch nicht hinreichend Kontextwissen über die Strukturen alltagsgebundenen Lernens vorhanden. Da institutionalisierte Lernstrukturen zum Maßstab erhoben werden, erscheinen diese Aneignungsformen in der Regel als zufällig. Reflexive Institutionalisierung achtet auf die Differenz der Aneignungskontexte und ist daher aber auch vor einer Idealisierung von Alltagslernen geschützt. Erkennbar und bestimmbar wird in diesem Zusammenhang das, was in Kap. 6 als „alltagsdidaktische“ Kompetenzen der Vermittlung und der Aneignung beschrieben wurden. Hierzu wird allerdings noch differenzierte Forschung notwendig sein.

(3) Intermediäre Strukturbildung

Schließlich bietet reflexive Institutionalisierung das Herausbilden einer professionellen Meta-Ebene, auf der das Wechselverhältnis zwischen alltagsgebundenem Lernen im Lebenslauf und den Phasen institutionalisierten Lernens unterschiedlichster Spielart thematisiert und strukturiert werden kann. Dabei geht es um eine pädagogische Analyse und Beschreibung von Übergangsproblemen beim Kontextwechsel zwischen alltäglichen Lernzusammenhängen und didaktisierten Lerngelegenheiten. Reflexive Institutionalisierung bietet hierzu Ansätze, daß sich intermediäre Strukturen herausbilden und schließlich in der beschriebenen Weise organisatorisch verfestigen und somit zu institutionalisieren vermögen. Intermediäre Strukturen, die auf den Übergang zwischen Alltag und pädagogischem System spezialisiert sind und dabei unterschiedliche Varianten der Institutionalisierung im Lebenslauf zu berücksichtigen vermögen, kommen dem weitgehend nahe, was sich als pädagogisches Funktionssystem - als „Bildungssystem der Gesellschaft“ bezeichnen ließe.

und in der naturwissenschaftlichen Forschung sollen sogar Ethikkommissionen die Grundlagen zur Selbstbeschränkung legen.

9.5 Bildungspolitische Konsequenzen

Um Erkenntnishindernisse einer professionalisierten Pädagogik zu vermeiden, wurde die Frage nach den *Grenzen institutionalisierten Lernens* in einen *grundlagentheoretischen Erklärungszusammenhang von Erwachsenenlernen* gestellt. Dabei erweist sich die Prämisse als fragwürdig, wonach sich „Erwachsenenbildung“ weitgehend auf intentional ausgerichtete und formalisierte Lernstrukturen beschränken läßt. Gerade wenn es darum geht, lebensbegleitende Lernprozesse im Alltagsleben zu fördern, bewirkt eine funktionale Eingrenzung eine unzulässige Verkürzung. Gefolgt wird somit einem Einwand, der im bildungspolitischen Diskurs eine bislang wenig beachtete Minderheitsposition einnahm, gegenwärtig jedoch an Boden gewinnt, nämlich daß sich Weiterbildung nicht auf institutionalisiertes Lernen beschränkt.

Wenn - wie Schulenberg 1968 herausstellte - der Anspruch, zu lernen und sich ständig weiterzubilden, zum festen Bestandteil einer neuen Erwachsenenrolle wird, so gerät Erwachsenenbildung durch das systematische Ausblenden alltagsgebundener Lernformen in eine problematische Engführung. Nicht zuletzt aufgrund einer kurzschlüssigen Gleichsetzung von gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenlernen mit einem zu konkret gefaßten Organisationsbegriff geriet das Thema lebenslangen Lernens nolens volens unter die Perspektive eines lebenslänglichen Belehrtwerdens.

„Durch die Feststellung, es bestehe bei einer großen Zahl der Wunsch nach organisierter Weiterbildung, wird gleichzeitig die Notwendigkeit von Weiterbildung begründet. Diesem individuellen Entfaltungswillen müsse Raum gegeben werden, was nur möglich sei, wenn ein entsprechendes institutionalisiertes Weiterbildungssystem aufgebaut werde.

An dieser Stelle muß jedoch gefragt werden, ob ein derartiges institutionalisiertes Weiterbildungssystem diesem individuellen Entfaltungswillen (aus organisationssoziologischen Gründen gerecht werden kann ...“ (Sauer 1976,33)

Auch Jochen Kade deutet die beschriebene Verengung rückblickend als Fehlentwicklung: „Der universelle Anspruch, sich auch als Erwachsener bilden zu müssen, wurde damit für den Ausbau organisierter Erwachsenenbildung instrumentalisiert.“ (Kade 1989,802)

Die so skizzierte Problematik verschärft sich gegenwärtig im Zuge der gesellschaftlichen Transformationsprozesse und kommt in einer Reihe sehr unterschiedlicher Wirksamkeitsgrenzen zum Ausdruck. Aus aktuellem Anlaß muß die Grundsatzfrage daher

wieder auf die Tagesordnung gesetzt werden. Es wird Zeit für eine Neubestimmung von Erwachsenenlernen im Weiterbildungssystem. Gerade vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung im deutschsprachigen erwachsenenpädagogischen Diskurs mußte es in der Studie darum gehen, einen *umfassenden Begriff von Institutionalisierung jenseits professionspolitischer Deutungsmuster* und beruflicher Interessenlagen zu gewinnen. Zu vermeiden galt es, sich bei der Strukturanalyse in den unproduktiven Gegensatz eines „Entweder-Oder“ zwischen „organisiertem“ und „natürlichem“ Lernen zu verstricken. Schließlich kann es weder um eine Bildungspolitik der „Entinstitutionalisierung“ noch um das Bereitstellen eines systematischen, flächendeckenden „Versorgungssystems“ für alle Varianten lebenslanger Bildung gehen.

Als Konsequenz hieraus setzt die Studie sehr grundsätzlich an und bemüht sich um die grundlagentheoretische Fundierung eines umfassenden Konzepts von Erwachsenenlernen, dem eine dialektische Spannung zwischen lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung zugrunde liegt. Hierdurch werden zwei gegensätzliche Kontextierungen von Lernen unterscheidbar, zwischen denen sich ein Strukturbruch mit gegenseitigen Wirksamkeitsgrenzen auftut, der als heuristischer Rahmen für empirische Institutionsanalyse genutzt werden kann. Insofern ist die Unterscheidung zwischen alltagsgebundenem und funktional institutionalisiertem Lernen von weitreichender bildungspraktischer, theoretischer und politischer Bedeutung.

Grundsätzlich geht es in der Studie darum, eine *systemische Konzeption von Erwachsenenbildung* zu entwickeln, in der die strukturelle Differenz zwischen beiden Kontextierungen des Lernens von einer übergeordneten Ebene wissenschaftlicher Beobachtung her rekonstruierbar wird. So erst werden beide Seiten in ihrem jeweiligen Eigenwert erkennbar, darüberhinaus aber auch in ihrem spannungsreichen Wechselverhältnis aufeinander beziehbar.

Voraussetzung für eine übergeordnete Sicht ist allerdings, daß die Fixierung auf funktional institutionalisierte Lernstrukturen aufgelöst und die Strukturen alltagsgebundenen, mitlaufenden Lernens bewußter als bisher wahrgenommen werden können. Nur dadurch läßt sich vermeiden, daß sich eine bildungspolitische Berücksichtigung außerinstitutioneller Lernkontexte nicht aus einer negativen Abgrenzung gegenüber problematischen Varianten

institutionalisierten Lernens begründet und unter dem Vorzeichen von Lebensweltbezug, Praxisnähe und Alltagsorientierung letztlich nur weitere Varianten funktional institutionalisierten Lernens hervorbringt. Dagegen wäre im Prinzip nichts einzuwenden, insoweit gesehen wird, daß damit alltagsgebundene Lernstrukturen auch weiterhin außerhalb eines professionspolitisch verengten Blickfeldes bleiben.

Um der Dominanz des „pädagogischen Blicks“ eine komplementäre Perspektive entgegensetzen zu können, widmet sich die Studie den charakteristischen Merkmalen alltagsgebundenen Lernens und stellt sie in den komplexen Erklärungsrahmen eines gesamtgesellschaftlichen Institutionalisierungsprozesses. Erst auf der Grundlage eines dynamisch gefaßten Konzepts der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen wird es möglich, das „kontextübergreifende“ Wechselverhältnis zwischen alltäglichen und didaktisch strukturierten Aneignungsprozessen in den Blick zu nehmen:

(1) *Alltagsgebundene Lernstrukturen* werden in ihrer Eigenständigkeit wahrnehmungs- und bewußtseinsfähig und dadurch in ihren konstitutiven Stärken und Schwächen beschreibbar.

* Bei der Bestimmung ihrer *strukturellen Stärken* geht bereits ansatzweise hervor, worauf bei der Förderung von Alltagslernen zu achten wäre. Erkennbar wird aber auch, wo institutionalisierte Förderung alltäglicher Lernprozesse vermeiden sollte, alltagsweltlich strukturierte Bereiche durch neue Varianten funktionaler Lernorganisation zu überformen und damit letztlich zu schwächen.

* An dem Nachweis besonderer *struktureller Schwächen* von alltagsgebundenem Lernen wiederum werden Begründungen für institutionalisiertes Lernen erkennbar, mit denen der spezifische *Dienstleistungscharakter funktional strukturierter Lernkontexte* für lebensbegleitendes Lernen beschrieben werden kann und an denen sich pädagogische Qualitätskriterien präzisieren lassen. Aus den thematischen, sozialstrukturellen und temporalen Begrenzungen alltagsgebundener Lerngelegenheiten können somit Erwartungen und Anforderungen an funktional ausdifferenzierte Lernorganisation herleitet werden. Gleichzeitig wird hierdurch ein universeller Zuständigkeitsanspruch von funktionaler Weiterbildungsorganisation für alle möglichen Lernanlässe zurückgewiesen und auf spezifische Bedingungen lebensbegleitenden Lernens einschränkbar.

(2) Vor dem Hintergrund einer bewußteren Wahrnehmung, Wertschätzung und Berücksichtigung von alltagsgebundenen Lernstrukturen wird es in einem weiteren Schritt möglich sein, manche der „Grenzen institutionalisierten Lernens“ nicht mehr als beklagenswertes Defizit und als einen letztlich doch behebbaren Mangel zu betrachten, sondern institutionalisiertes Lernen gerade in seinem konstitutiven Gegensatz zum Alltagslernen wertzuschätzen. Weiterbildung braucht nicht prinzipiell besser, intensiver und rationaler zu sein, sondern nur in bezug auf seine lernförderliche Leistung spezifisch *anders*. Bei dem Typus der „basalen Limitation“ gilt es schlicht zu konstatieren, daß man es hier mit notwendigen *Folgekosten einer funktionalen Spezialisierung* und ihnen entsprechenden strukturellen Wirksamkeitsgrenzen zu tun bekommt. Da institutionalisiertes Lernen nun nicht mehr mit „Erwachsenenbildung an und für sich“ gleichgesetzt werden muß, läßt sich die strukturelle Differenz bei bildungspolitischen Entscheidungen nüchtern im Sinne eines Kosten-Nutzen-Abgleichs in Rechnung stellen. Grundsätzlich gilt es dabei, die strukturellen Stärken und Schwächen *beider* Lernkontexte im Rahmen der jeweiligen Problemlösung gegeneinander abzuwägen.

In diesem Zusammenhang könnte eine bildungspolitische Förderung in Richtung auf mehr erwachsenenpädagogisches Kontextwissen die Profilierung spezifischer Stärken und die Optimierung von noch unausgeschöpften Gestaltungsspielräumen innerhalb der bereits entwickelten Institutionalformen unterstützen. Hierdurch ließe sich aber auch die Fähigkeit zur professionellen Selbstbeschränkung befördern. Gefragt ist eine weit bewußtere Unterscheidungsfähigkeit in bezug auf eigene strukturelle Stärken und Schwächen und die Fähigkeit zu einem entwicklungsbezogenen Denken, als dies bislang noch üblich ist. Förderungsinstrumente könnten sich in diesem Zusammenhang auf die Unterstützung von Selbstevaluation und pädagogischer Organisationsberatung sowie den Aufbau von regionalen und bereichsspezifischen Supportstrukturen konzentrieren.

(3) Begreift man alltagsgebundene Lernstrukturen als *eigenständige Basis von Prozessen lebensbegleitenden Lernens*, so folgt daraus, daß Entwicklung von lernförderlichen Alltagsbedingungen auf ihr komplementäres Verhältnis zu funktional ausdifferenzierten Lernkontexten bezogen sein muß. Förderung auf der Grundlage einer konstitutiven Differenz verlangt dann einerseits, solche Unterstützungsstrukturen zu entwickeln, die alltagsgebundenes Lernen nicht abermals durch didaktische Funktionalstrukturen überformen,

sondern die „alltagsdidaktisch strukturierte“ Entwicklungen reflexiv begleitend unterstützen können. Institutionalisiertes Lernen hat sich dabei auf die Selbstklärung alltagsgebundenen Lernens, auf Fragen der Selbststeuerung und die Förderung „metakognitiver Kompetenzen“ in Alltagskontexten zu beschränken: Konzepte wie „Lernen im sozialen Umfeld“ (vgl. Sauer 1997; Bootz/Hartmann 1996) sind daher nicht darauf aus, funktional organisierte Lernprozesse nun auch im Alltagsleben zu initiieren, sondern sie helfen dabei, daß auch alltagsweltliche Strukturierungen auf ihre Weise lernförderlich sein können. Darüberhinaus unterstützen sie bei eine Vernetzung alltagsweltlicher Lernkontexte mit kompatiblen Formen institutionalisierten Lernens auf einer „intermediären“ Handlungsebene. In diesem Zusammenhang hat man genauer auf *Kompetenzen zum Kontextwechsel* zwischen unterschiedlichen, strukturell unverbundenen Institutionalisierungsformen zu achten und hierfür geeignete Unterstützungskonzepte zu entwickeln. Weiterbildung nimmt auf dieser Ebene selbstreflexiv auf die Bedingungen im Alltag der Teilnehmer Bezug - es bilden sich Strukturen einer „*reflexiven Institutionalisierung*“ heraus, mit denen ein produktives Verknüpfen gegensätzlicher Lernkontexte erleichtert werden soll.

Literaturverzeichnis

Alheit, P.: „Lebensweltorientierung“ - Symptom einer Krise der Weiterbildung? In: E.Schlutz (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 155-167

Alheit, P.: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: K. Ahlheim/ W. Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996, S. 179-196

Alheit, P.; Dausien, B.: Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 37, 1996, S.33-45

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Memorandum - Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, H.40, Berlin 1995

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Veränderte Anforderungen an berufliche Weiterbildungseinrichtungen in Transformationsprozessen. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H.47, Berlin 1997

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Lernen im Chaos - Lernen für das Chaos. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H.52, Berlin 1998

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991

Arnold, R.: Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik. Frankfurt/M. 1993

Arnold, R.: Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41.Jg., 1995, H.4, S. 599-614

Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996

Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995

Arendt, H.: Vita activa oder vom tätigen Leben. München; Zürich 1981

- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Bachelard, G.: Der Begriff des „epistemologischen Hindernisses“. In: ders.: Epistemologie. Ausgewählte Texte. Frankfurt/M. 1974, S.170-187
- Bardmann, Th. M.: Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt/M. 1994
- Bardmann, Th. M./ Kersting, H.J./ Vogel, H.-Chr./ Woltmann, B.: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einreden. Aachen 1991
- Barz, H.: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: R. Tippelt/ Th. Eckert/ H. Barz: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bielefeld 1996, S.85-152
- Barz, H.; Tippelt, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 122-158
- Bateson, G.: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders. Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. 1990, S.362-399
- Bauch, J.: Gesundheit als sozialer Code. Weinheim, München 1996
- Becher, M.; Dinter, I.; Schäffter, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1993, H. 32, S.25-42
- Beck, U.: Riskogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse. In: U. Beck/ E. Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994, S.43-60
- Beck, U. u.a.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M. 1996
- Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M. 1997 2.Aufl.
- Behrens-Corbet, Heidi: Biographische Kommunikation und biographische Kompetenz. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, S. 78-87
- Berger, P.; Luckmann, L.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main 1972

- Berger, P.; Luckmann, Th.: Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Gütersloh 1995
- Bergmann, W.: Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? Ein grundbegriffliches Problem „alltagstheoretischer“ Ansätze. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 33, 1981, S.50-72
- Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V. (Hrsg.): Mensch und Arbeit. Dokumentation der 12. Berliner Sommer-Uni. Berlin 1997
- Bollnow, O. F.G: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14.Jg. 1968, H.3, S. 221-252
- Bollnow, O.F.: Mensch und Raum. Stuttgart usw. 1980, 4. Aufl.
- Bollnow, O. F.: Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. München 1981
- Bootz, I.: Berufliche Weiterbildung - Kompetenzentwicklung - Lernen im sozialen Umfeld. In: QUEM Bulletin 1996, H.7; S. 6-8
- Bootz, I.; Hartmann, Th.: Ziele und Organisation des Regionalen Modellprojekts. (Lernen im Sozialen Umfeld) In: QUEM Bulletin 1996, H.7; S. 15-17
- Boydell, T.: Experiential Learning. Manchester Monographs 5, Manchester (1976)
- Czerniawska, O.: Überlegungen zu Lernprojekten Erwachsener. In: H. Siebert u.a. (Hrsg): Lernprojekte Erwachsener. Hochgehren 1993
- Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1963, 7.Aufl.
- Deitering, F. G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995
- Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 1997
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992

- Diederich, J.: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim; München 1988
- Diederich, J.: Die Schule ist für alle(s) da. In: Neue Sammlung Jg. 36, 1996, H.1
- DiMaggio, P.: Struktural Analysis of Organizational Fields. A Blockmodell Approach. In: B.M. Staw/ L.L. Cummings (Hersg.): Research in Organization Behavior, Vol. 8, Grennwich, CT. 1986, S. 355-370
- Dohmen, G.: Zum Verhältnis von „natürlichem“ und organisiertem Lernen in der Erwachsenenbildung. In: H. Becker u.a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982, S. 189-202
- Dräger, H.: Schulbildung - unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermmanns Pädagogische Beiträge 28/1976; S. 64-72
- Dräger, H./ Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt/Main 1995, S.143-152
- Dräger, H./ Günther, U./ Thunemeyer, B.: Gutachten zur Evaluation der Weiterbildung. „Bilanz und Kritik ausgewählter Länderstudien“. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: „Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung“. Soest 1996, S.7-42
- Dräger, H./ Günther, U./ Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt/Main (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Bd.727) 1997
- Dudekk, P.: Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935. Opladen 1988
- Ellis, N.C. (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London etc. 1994
- Ellis, R.: A Theory of Instructed Second Language Acquisition. In:N.C. Ellis, (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London etc. 1994, S. 79-114
- Ellwein, Th. /Hesse, J.: Der überforderte Staat. Baden-Baden 1997
- Elsdon, K.T.: Man kann die Menschen nicht lehren, wie man wächst. In: QUEM Bulletin 1996, H.7; S.1
- Elsdon, K.T.: Im Netzwerk des Lernens. Wechselwirkungen von Individuum, Organisation und demokratischer Teilhabe. In: QUEM Bulletin 1996, H.7; S. 2-5

Evans, P. u.a. (Hrsg.): Bringing the State back In. Cambridge 1985

Faulstich, P.: Mittlere Systematisierung der Weiterbildung. In: A. Meier/ U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993, S.29-46

Faulstich, P.: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997a, S. 7-10

Faulstich, P.: Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997b, S. 60-77

Faulstich, P./ Teichler, U.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991

Faust-Siehl,G./ Schulz, W.: Rezeptionsstruktur und Theoriefortschritt in der Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987, S. 353-376

Fiol, C. M.: Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. In: Organization Science 1994, S. 403-420

Flaig, V.; Meyer, T.; Ueltzhoeffer, J. : Alltagsästhetik undpolitische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1993

Friebel, H.: Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/innen. In: H. Friebel u.a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993a, S: 1-53

Friebel, H.: Zur Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Institutionalisierung der Weiterbildung. In: A.Meier/U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993b, S. 153-166

Friedland, R.; Alford, R.R.: Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions . In: W.W. Powell; P.J. DiMaggio (eds.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London 1991, S. 232-263

Friedrich. H.F.; Mandl, H.: Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaften. 1990, S.197-218

- Gadamer, H.-G.: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1986
- Gebauer, G.: Das Spiel in der Arbeitsgesellschaft. Über den Wandel des Verhältnisses zwischen Spiel und Arbeit. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Themenheft „Leben als Arbeit“. 1996, H.2, S. 23-39
- Geißler, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim 1996
- Geißler, H.: Von der linearen zur reflexiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, S. 207-213
- Gerstenmaier, J.; Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995
- Gethmann, C.F. (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie. Bonn 1991
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main 1996
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt, New York 1988
- Giddens, A.: Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt/M. 1997
- Giesecke, M./ Rappe-Giesecke, K.: Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachter in der Beratung und Wissenschaft. Frankfurt/M. 1997
- Giesecke, W.: Erfahrungen als hindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener - Anforderungen an die Erwachsenenpädagogik unter den Prämissen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: M. Jagenlauf/ M. Schulz/ G. Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied 1995, S.434-350
- Giesecke, W./Siebers, R.: Lerneinheit „Biographie, Erfahrung, Lernen“. In: Brokmann-Nooren, Ch. u.a. (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel 1994, S. 311-357
- Giesecke, W. u.a. (Hrsg.): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Mainz 1989

- Gieseke, W. ; Opelt, K.; Ried, S.: Weiterbildungsberatung, II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern, ZWW. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern, 1995
- Göhler, G.; Lenk., K; Schmalz-Bruns, R. (Hrsg.): Die Rationalität politischer Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden 1990
- Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung. 1984
- Gorz, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Hamburg 1994
- Granovetter, M.: Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: American Journal of Sociology 91 (1985) S.481-510
- Greif, S./ Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- Greverus, I.-M.: Die Anderen und Ich. Vom Sich Erkennen, Erkannt - und Anerkanntwerden. Darmstadt 1995
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/Main 1994
- Günther, G.: Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 3.Bd., Hamburg 1980, S. 183-210
- Günther, G.: Life as Poly-Contextuality. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 2. Bd., Hamburg 1979, S. 283-306
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1982 (2.Aufl.).
- Hacker, W./ Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin; Bonn 1993
- Handtke, P.: Der Alltag ist schändlich leblos. Spiegel-Gespräch. In: Der Spiegel 1990, H. 16; S. 220
- Harney, K.: Der Volkshochschulleitende als subjektiver Karrierist. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1986, H. 1, S.44-52
- Harney, K.: Sinn der Weiterbildung. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 94-114
- Harney, K.; Kade, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographisches Programm. Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S.211-223

- Harney, K./Körzel, R.: Weiterbildung als System. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.):
Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, S.
50-59
- Hasse, R.; Krücken, G.: Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus?
In: Soziale Systeme 1996, H.1, S. 91-112
- Heckmair, B.; Michl, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik.
Frankfurt/M. 1998, 3.erw. u. überarb. Aufl
- Heger, R.-J.; Heinen-Tenrich, J.; Schulz, Th. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit.
Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg i.Br. 1983
- Heide, H.: Wege aus der Arbeitsgesellschaft? Anforderung an ein neues Paradigma der
Arbeit. In: Bremer Diskussionspapiere zur Institutionellen Ökonomie und Sozialökonomie. Nr.
21, Universität Bremen, Bremen 1997
- Hirschmeier, J.: Grundlagen des japanischen Arbeitsethos: Die Firma als
Schicksalsgemeinschaft. In: C. Barloewen/ K. Werhahn-Mees (Hrsg.): Japan und der Westen.
Bd. 2; Frankfurt/M. 1986, S.270-285
- Hoff, E.-H.: Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche
Vorstellungsmuster. Heidelberg 1992
- Huber, J.: Die neuen Helfer. München/Zürch 1987
- Hufer, K.-P.: Emanzipatorische politische Bildung in der individualisierten Gesellschaft. In:
M. Jagenlauf/ M. Schulz/ G. Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied
1995, S. 265ff.
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente
Phänomenologie. In: Ges. Schriften, Bd. 8, Hamburg 1992
- Jarvis, P.: Paradoxes of Learning. San Francisco 1992
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der
Weiterbildung 1995, H.4, S. 205-207
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen
Bildungsbiographie. In: Baacke, D; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung.
Weinheim 1985, S. 124-140

- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789-808
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1992, 2.Aufl.
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S.391-408
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997 a, S. 13-31
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln und Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997b, S. 30-70
- Kade, J. Seitter, W.: Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Kade, J.; Seitter, W.: Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: R. Bohnsack/W. Marotzki (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S.167-182
- Kaiser, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1989
- Kaiser, A.: Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? Prinzipien und Methoden lebensweltorientierter Bildungsarbeit. In: Grundlagen der Weiterbildung. (GdWZ) 1990, H.1; S. 9-13
- Kaiser, A.; Kaiser, R.: Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995,4, S.205-207
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung u.a. (Hrsg.): Vorruhestand und Weiterbildung. Bonn 1995
- Katholische Arbeitnehmer Bewegung (KAB) (Hrsg.): Intergenerativer Dialog und Vorbereitung auf die Nacherwerbsphase. Zwischenbericht des Modellversuchs: „Lebenszeit nach der Erwerbsarbeit“. Köln (Manuskript) 1998
- Keck, O.: Der neue Institutionalismus in der Theorie der Internationalen Politik. In: Politische Vierteljahresschrift 1991, S. 635-653
- Kempe, M.: ZukunftsArbeit. Wege aus der sozialen Krise. Frankfurt/M./Wien 1995

- Kemper, M; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Kiwitz, P.: Lebenswelt und Lebenskunst. Perspektiven einer kritischen Theorie des sozialen Lebens. München 1986
- Kirchhöfer, D.: Neue Formen des Lehrens und Lernens in der außerbetrieblichen Weiterbildung. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, H.37, Berlin 1995
- Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978
- Kohli, M.: Die gesellschaftliche Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Köln. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1985, S.1-29
- Kolb, D.A.: Experiential Learning. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Ratsdokument 12548/95 Brüssel 1995
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Unfreiwillig in den vorzeitigen Ruhestand - kann Weiterbildung helfen? Bonn BMBW 1994
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.): Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes - Anforderungen an Rahmenbedingungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. Bonn (BMB+F) 1995
- Koselleck, R.: „Neuzeit“. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: ders.: Vergangene Zukunft. Frankfurt/M. 3.Aufl. 1984, S. 300-348
- Krohn, W.; Küppers, G. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M. 1992a
- Krohn, W.; Küppers, G.: Zur Emergenz systemspezifischer Leistungen. In: dies. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M. 1992b, S. 161-188
- Krusche, D.: Japan. Konkrete Fremde. Stuttgart 1983 (2.überarb. Aufl.)
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Küchler, F. von (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M.

Küchler, F. von; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studentexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest 1995

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Soest 1997

Landesregierung von Schleswig-Holstein: Bestandsaufnahme der Weiterbildung. Kiel 1989

Lave, J.; Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge 1991

Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in den Erziehungswissenschaften. Stuttgart 1980

Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990

Lenzen, D.: Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1996

Lenzen, D.: Lebenslauf oder Humanontogenese? Von Erziehungssystem zum kurativen System - von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 228-247

Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S

Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979

Loser, F. /Terhart, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977

Luckmann, Th.: Lebenswelt: Modebegriff oder Forschungsprogramm. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1990; H.1.S. 9-13

Luckmann, Th.: Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M. 1991

Luhmann, N. Institutionalisierung. Funktionen und Mechanismen im sozialen System der Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Bielefeld 1970a, S.27-41

Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 1, Opladen 1970,b S.92-112

- Luhmann, N.: Die Ausdifferenzierung von Erkenntnisgewinn: Zur Genese von Wissenschaft. In: N. Stehr/ V. Meja (Hrsg.): Wissenssoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 22. Opladen 1980
- Luhmann, N.: Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Bd.3, Opladen 1981, S.321-334
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M.1984
- Luhmann, N.: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1995a
- Luhmann, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: ders.: Soziologische Aufklärung Bd. 6, Opladen 1995b, S. 204-228
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997a
- Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997b, S. 11-29
- Luhmann, N./Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170
- Mayntz, R.; Scharpf, F.: Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: dies. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbststeuerung und politische Steuerung. Frankfurt/Main 1995, S. 39-72
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Kohli, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978, S.38-53
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990
- Mattenkloft, G.: Zugunsten der Müßigen. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Themenheft „Leben als Arbeit“.1996, H.2, S.161-175
- Meier, A./Rabe-Kleberg, U.: Weiterbildung im Spannungsfeld von gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen. In: dies.(Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 1-9
- Meisel, K.: Marketing für die Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: ders. u.a.: Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn 1994, S. 13-58
- Menck, P.: Der Gegenstand des alltäglichen Unterrichts. In: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 113-124

- Mollenhauer, K.: Die vergessene Dimensionen des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: D. Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990, S.3-17
- Naschold, F.: Modernisierung des Staates. Zur Ordnungs- und Innovationspolitik des öffentlichen Sektors. Berlin 1993
- Nassehi, A.: Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. In: Soziale Systeme. 1998, H.1,199-206
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979
- Neuberger, O.: Mikro-Politik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart 1995
- Nohl, H.: Die pädagogische. Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1949 (3. Aufl.)
- Nuissl, E.: Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1996, S. 23-36
- Nuissl, E.: Vom Ende der Freiwilligkeit. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Themenheft: Ende der Freiwilligkeit?, 1996, H.4, S.23-25
- Nuissl, E.: Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Themenheft: Lebenslanges Lernen - selbstorganisiert? Frankfurt/M. 1997a, H.39, S. 41-49
- Nuissl, E.: Institutionalisierung - Deinstitutionalisierung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997b, S. 47-49
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, Basel 1987
- Offe, C.: „Arbeitsgesellschaft“. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt/M.; New York 1984
- Pankoke, E./ Nokielski, H./ Beine, Th.: Neue Formen gesellschaftlicher Selbststeuerung in der Bundesrepublik Deutschland.Göttingen 1975
- Prange, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Stuttgart 1972

- Rehberg, K-S.: Eine Grundlagentheorie der Institutionen. Mit systematischen Schlußfolgerungen für eine kritische Institutionentheorie. In: G. Göhler/ K. Lenk/ R. Schmalz-Bruns (Hrsg.): Die Rationalität politischer Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden 1990, S. 115-144
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriftel, Berlin 1997, 2. durchg. Aufl.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Lernen als Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1995, H. 4, S. 193-196
- Reischmann, J.: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, H.4, S. 200-204
- Reischmann, J.: Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/ Themenheft: Lebenslanges Lernen - selbstorganisiert? Frankfurt/M. 1997, Heft 39, S.125-137
- Riedel, M.: Stichwort: Arbeit. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. v. H.M. Baumgartner u. Chr. Wild. Bd.1, München 1973, S.125-141
- Sagebiel, J.: Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M. 1994
- Sauer, J.: Erwachsenenbildung. Stand und Trend der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1976
- Sauer, J.: Zwang zum Lernen? Freiheit zur Weiterbildung! Weiterbildung als Kompetenzentwicklung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Themenheft: Ende der Freiwilligkeit?, 1996, H.4, S. 25-28
- Sauer, J. M.: Neue Chancen der Kompetenzentwicklung. In: E. Nuissl u.a (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 104-115
- Sauer, J.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung als politischer Auftrag. In: QUEM Bulletin 2/3 1998, S.1-6
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Schäffter, O.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft 1984, H.1, S.249-271;

Wiederabdruck: Studienbibliothek Erwachsenenbildung. Bd. 3 Kommunikation in Lehr-
Lernprozessen. Bonn/Frankfurt/M. 1992, S. 70-93

Schäffter, O.: Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen
zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern an Volkshochschulen. In: Pädagogische
Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe Berichte, Materialien,
Arbeitshilfen. Frankfurt/M. 1985

Schäffter, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum
Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitgive Systeme. In: A. Claude u.a.:
Sensibilisierung für Lehrverhalten. Päd. Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-
Verbandes, Frankfurt/M. 1986, S.41-52

Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In:
Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und
Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171

Schäffter, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender
Umweltaneignung. In: D. Knopf/ O. Schäffter/ R. Schmidt (Hrsg.): Produktivität des Alters:
Zur Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktion der nachberuflichen Lebensphase. Berlin
(Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1989, S. 258-325

Schäffter, O.: Das Fremde. Erfahrungen zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991

Schäffter, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie.
Frankfurt/Main 1992 (a)

Schäffter, O.: Selbstorganisierte Lernbewegungen in der Erwachsenenbildung. In:
Erwachsenenbildung in Niedersachsen (eb) 1992 (b) , H.1, S.22-25

Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannung zwischen Innen und Außen. In: R.-J.
Heger/H. Manthey (Hrsg.): Lern-Liebe. Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim
1993a S. 291-321

Schäffter, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer
zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik
1993b, H. 3, S. 443-462

Schäffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für
Volksbildung 1994, H. 1, S.4-15

- Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin 1997a
- Schäffter, O.: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: Report 1997b, Heft 40, S. 33-47
- Schäffter, O.: Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: H.-H. Krüger; J.-H. Olbertz (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997c, S. 691-708
- Schäffter, O.: Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschulen zum lebensbegleitenden Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1997, H.1, S.37-52
- Schäffter, O.: Perspektiven selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben. Wider den Trend zu einem kurativen Bildungsverständnis. In: Zeman; Peter u.a. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Ausgangsbedingungen, Förderprogramme und neue Bildungskonzepte. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1998 a (im Druck)
- Schäffter, O.: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung in Funktionssystemen. In: Biesecker, A./Grenzdörffer, K. (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden - auf dem Wege zu einer erweiterten Stakeholder-Ökonomie. Pfaffenweiler 1998 b (im Druck)
- Schäffter, O./ Weber, Chr./ Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R.Klein/ G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren 1998
- Schimank, U.: Code - Leistungen - Funktion: Zur Konstitution gesellschaftlicher Teilsysteme. In: Soziale Systeme. 1998, H.1. S. 175-183
- Scheler, M.: Erkenntnis und Arbeit. Eine Studie über Wert und Grenzen des pragmatischen Motivs in der Erkenntnis der Welt. In: ders. Ges. Werke, Bd.8: Die Wissensformen und die Gesellschaft. 1960, 2.Aufl., S.191-382
- Schlutz, E.: Spurenverwischung. Zur Tabuisierung des Lehrbegriffs und zu einigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Theorien zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte Nr. 2, Universität Bremen. Bremen 1981

- Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (GdW-Ph) Juli 1997, Textziff.: 4.10.10
- Schmidt, R.: Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In: N.C. Ellis (Hrsg.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London etc. 1994, S. 165-209
- Schorr, K.E.: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: D. Jütting u.a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987, S.276-304
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main 1992, 4. Aufl.
- Schütz, A. Gesammelte Aufsätze Bd. 2 Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972
- Scott, W.R.: Conceptualizing Organizational Fields. Linking Organizations and Societal Systems. In: H.U. Derlien /U. Gerhardt/ F.W. Scharpf (Hrsg.): Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz. Baden-Baden 1994, S. 203-221
- Scott, W.R.: Institutions and Organizations. Thousand Oaks/London etc. 1995
- Seifert, A.; Köllner, I.-M. (Hrsg.): Leben und Lernen im Transformationsprozeß der Arbeitsgesellschaft. In: entwürfe. Themen der evangelischen Erwachsenenbildung 9-11 Karlsruhe o.J.
- Seitter, W.: Volksbildung und Educacion popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn 1993
- Senzky, K.: Systemorientierung in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983
- Siebert, H.; Griese, H. M.; Czerniawska, O. (Hrsg.): Lernprojekte Erwachsener. Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung. Hochgehren 1993
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994 a, S. 52-79
- Siebert, H.: Der Konstruktivismus als Realanthropologie. In: K. Ahlheim/W. Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz, Opladen 1994 b, S. 197-209

- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996 a
- Siebert, H.: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung Bd. 41, Frankfurt/M. 1996 b
- Sommer, M.: Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften. In: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980, S. 27-43
- Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994
- Stiefel, M.: Planning for Real als Konzeption entwicklungsbegleitender Bildungsarbeit. Manuskript Berlin (QUEM) 1997
- Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, S.205-223
- Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M. 1983a
- Tietgens, H.: Veranstaltetes und selbstinitiiertes Lernen. In: R.-J. Heger/ J. Heinen-Tenrich/ Th. Schulz (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg i.Br. 1983b, S. 217-229
- Tietgens, H.: Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: E. Schmitz/ H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.11) Stuttgart 1984, S. 287-302
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H./Weinberg, J.: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- Tippelt, R.: Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1998, H. 3, S. 130-132
- Tough, A.: The Adults's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto 1979, 2.Aufl.
- Ulrich, P.: Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern, Stuttgart, Wien 1998, 2.Aufl.

Varela, F.J.: Kognitionswissenschaft - Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt/M. 1990

Vollmer, H.: Die Institutionalisierung lernender Organisation. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt 1996; S. 315-343

Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M. 1985

Waldenfels, B.: Ordnung im Zwielficht. Frankfurt/M. 1987

Waldenfels, B.: Lebenswelt zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem. In: Chr. Jamme/O.Pöggeler (Hrsg.): Phänomenologie im Widerstreit. Frankfurt/M. 1989, S.106-118

Waldenfels, B.: Erfahrung des Fremden in Husserls Phänomenologie. In: Profile der Phänomenologie Bd. 22, München 1989, S. 39-62

Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen - Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Themenheft: Selbstlernen, 1996, Heft 4, S. 178-182

Weber, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübing, 8. Aufl. 1986, S. 17-206

Weick, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quaterly 1976, H. 21, S.1-19

Weick, K.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/Main 1985

Weick, K.: Sensemaking in Organizations. London 1995

Weinberg, J.: Professionalisierung in der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke/Arabin/Faulstich (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt 1981, S.13-38

Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989

Weiß, J: Institution und Subjektivität. In: G. Göhler/ K. Lenk/ R. Schmalz-Bruns (Hrsg.): Die Rationalität politischer Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden 1990, S. 145-154

Whitley, R.: The Social Construction of Organizations and Markets: The Comparative Analysis of Business Recipes. In: M. Reed/ M. Hughes (Hrsg.): Rethinking Organization:

New Directions in Organization Theory and Analysis. Thousand Oakes/London 1992, S. 120-143

Willke, H.: Die Ironie des Staates. Frankfurt/M. 1996

Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/Basel 1967 (4.Aufl.)

Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S.71-93

Wittwer, W.: Die Veränderung der Arbeits- und Berufslandschaft. Perspektiven zu Arbeit, Beruf und Qualifikation von morgen. In: ders. (Hrsg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim; Basel 1990; S. 35-86

Zinnecker, J.: Sorgende Beziehungen zwischen den Generationen im Lebensverlauf.

Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: D. Lenzen/ N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997, S. 199-227