

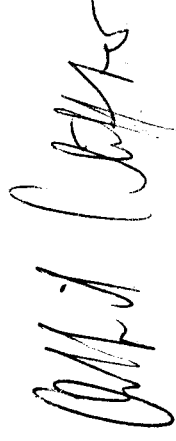
Leben lernen

Beiträge der Erwachsenenbildung

Zum 65. Geburtstag von Gerhard Breloer

herausgegeben von

Reimund Evers, Mechthild Kaiser,
Franz Kruthaup-Glitt, Ursula Sauer-Schiffer,
Tina Schallenberg, Bärbel Walter



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Kontexte der Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft

1 Einleitung

Selbststeuerung ist eine Wärmemetapher. Jeder verbindet mit dem Begriff positive Vorstellungen, kaum jemand hat Anlass, skeptisch zu reagieren oder gar gegen Selbststeuerung zu sein. Das hat der Begriff gemeinsam mit Redeweisen von Freiheit, Liebe oder Glück. So muss es eher verwundern, dass er sich im deutschsprachigen Fachdiskurs zur Erwachsenenbildung erst seit kürzerem als pädagogische Formel durchzusetzen beginnt, also im Vergleich zur angelsächsischen Diskussion zum "Selfdirected Learning" erstaunlich spät (vgl. Reischmann 1997). Schaut man genauer hin, so fällt allerdings auf, dass die Betonung der Autonomie der Lernenden auch in der deutschsprachigen Erwachsenenpädagogik schon von Anfang an zu den konstitutiven Grundprinzipien gehörte, nur dass sich über die Programmatik von Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Zielgruppenorientierung keine spezielle Auseinandersetzung auf einer konzeptionell-methodischen Ebene entwickelt hat. Und dies trotz einer Reihe von wichtigen Beiträgen (vgl. Otto u.a. 1979; Breloer u.a. 1980). Inzwischen "macht der Begriff Karriere" (vgl. Weber 1996). Interessanterweise jedoch sind es gegenwärtig vor allem die Kontextbedingungen der betrieblichen Bildung, aus denen heraus Konzepte der Selbststeuerung und Selbstorganisation proklamiert werden. Schien dies zunächst Ausdruck eines gewissen Nachholbedarfs zu sein in bezug auf Lehr/Lernkonzepte, mit denen die "Entwicklung und Nutzung des Menschen als entscheidende Ressource des Unternehmenserfolgs" (Greif 1995, S. 7) effizienter als bisher vorangetrieben werden können, so läßt sich seither eine deutliche Ausweitung über den betriebspädagogischen Kontext hinaus in alle erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder feststellen. Der Begriff des selbstorganisierten oder selbstgesteuerten Lernens bezieht seine wachsende Attraktivität offenbar aus seiner Integrationswirkung: im Sinne eines Schlüsselbegriffs läßt er sich mit

unterschiedlicher Konnotation benutzen und hat je nach Verwendungsbereich und Kontext eine spezifische Bedeutung - gleichzeitig bietet er die Möglichkeit zur Verschränkung bislang segmentierter, gegenseitig abgeschotteter Diskurse in der Weiterbildung. Diese Verknüpfungsleistung von Schlüsselbegriffen ist einerseits sicher diskursfördernd und disziplinbildend; andererseits besteht jedoch die Gefahr der Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Kontextbedingungen jeweils mitgedacht werden müssen.

Die Frage nach Kontextbedingungen von Selbststeuerung bezieht sich daher nicht nur auf das Problem, unter welchen Voraussetzungen Selbststeuerung gelingt oder wo sie misslingt, sondern auch auf die Schwierigkeit, dass in unterschiedlichen Kontexten jeweils etwas weitgehend Anderes unter Selbststeuerung verstanden wird. In dem folgenden Beitrag geht es daher um eine doppelte Perspektive: zum einen werden unterschiedliche Sinnkontexte als Rahmenbedingungen herausgearbeitet, in denen Selbststeuerung eine jeweils spezifische Bedeutung erhält - zum anderen wird dabei erkennbar, dass Erfolg und Misserfolg von Konzepten der Selbststeuerung weitgehend davon abhängen, dass die hierfür erforderlichen Kontexte in ihren organisatorischen Strukturen auch angemessen ausgestaltbar sind. Gelingende Selbststeuerung steht daher in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den jeweiligen strukturellen Voraussetzungen zur Selbstorganisation. Somit verbinden sich wachsende Anforderungen nach Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft mit Konzepten der Organisationsentwicklung in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

2 Veränderungen in der Transformationsgesellschaft

Was meint das Schlagwort von der "Transformationsgesellschaft" (vgl. Schäffter 1998a)? Immerhin stellt gesellschaftlicher Wandel und seine Bewältigung durch organisiertes Lernen für die Erwachsenenbildung keine neuartige Herausforderung dar. Ganz im Gegenteil kann man davon ausgehen, dass die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen überhaupt erst durch Prozesse der Modernisierung hervorgetrieben wurde, so dass Erwachsenenbildung von ihrem Ursprung her bereits Ausdruck gesellschaftlichen Wandels, wenn nicht sogar der Motor fortschreitender Modernisierung war. Erwachsenenbildung lebt von Veränderungsprozessen, die sie sensibel mit immer neuen Konzepten und Angeboten päd-

agogisch aufgreift, sie dadurch aber auch mit erhöhter Intensität vorantreibt. Nun läßt 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 von Erwachsenenlernen 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 zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und ergebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Erwachsenenbildung wechselt damit von der bisherigen "Reproduktionsfunktion" hinüber in eine "Reflexionsfunktion" (vgl. Schäffter 1992).

Um diese Einschätzung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, den Wandel von "Temporalstrukturen" bei gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch nicht eine lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall statt dessen von einer Vielzahl von "Veränderungen erster Ordnung" sprechen. Das ist in der Lebenspraxis schwierig genug zu bewältigen; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und bei allem Klagen letztlich doch zu einem vertrauten Phänomen geworden. Dies trifft allerdings noch nicht den hier angesprochenen Punkt. Das Neuartige der "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 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 lebensbegleitenden Lernens wirksam sind und auf die mit reflexiver Lernorganisation geantwortet werden muss.

3 Transformationsmuster der späten Moderne

Strukturtheoretisch sind in diesem Zusammenhang zunächst (vgl. auch Schäffer 1998a) drei *Modelle der Transformation* zu unterscheiden, nämlich:

- "lineare Transformation" mit Lernorganisation als *Qualifizierungsprozess*
- "zielloffene Transformation" mit Lernorganisation als *Suchbewegung*
- "reflexive Transformation" mit Lernorganisation als Prozess permanenter *Selbstvergewisserung*.

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

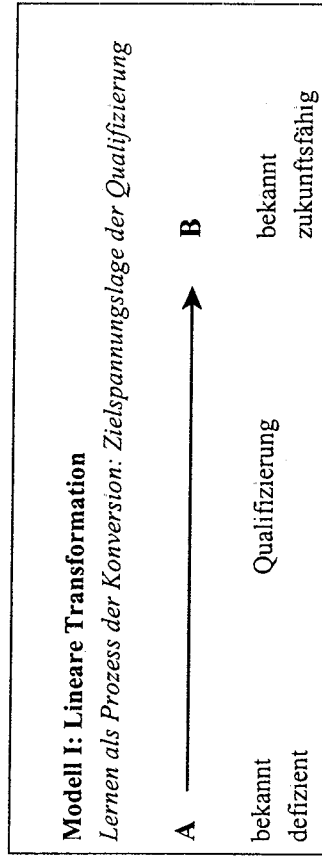


Schaubild 1: Modell Lineare Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. 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 eine jeweils

antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Anpassungsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen und erfolgt dann schubweise in ruckhafter Adaptation an einen 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 eines solchen Qualifizierungsprozesses ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln können:

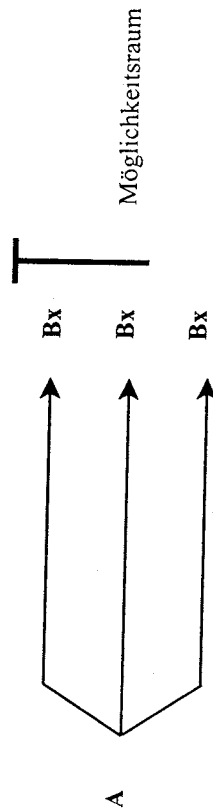
- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzung* der Bildungsadressaten und
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektivierbaren *Weiterbildungsbedarf*.

Aus dem Abgleich zwischen beiden Elementen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als 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 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 bestimmbar, so wird es nötig, zunächst die lebensweltlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmer im Sinne einer Klärung von Lebenslagen und Lebenszielen zum Ausgangspunkt eines reflexiven Lernprozesses zu machen. Man wendet sich Konzepten der Zielgruppenarbeit zu, mit denen der defiziente Zustand aus einer Betroffenheitslage heraus thematisierbar und klärbar wird und auf deren Grundlage erst später der Sollzustand B als Zielbereich in den Blick genommen werden kann. Ist dies nicht hinreichend möglich, so muss von einer extern oktroyierten Zielorientierung im Sinne missionierender Aufklärung ausgegangen werden, ohne die Ausgangslage der Lernenden berücksichtigten zu können (vgl. Schäffer 1998b). Allein dies hat schon früh Zweifel an der Universalität des Qualifizierungsmodells aufkommen lassen und zu Forderungen nach Teilnehmer- und Zielgruppen- und Lebensweltorientierung geführt.
- Von weiterreichender Bedeutung ist jedoch, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der "Zustand B" nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer "zieloffenen Transformation" geht das Modell II ein.

Modell II: Zieloffene Transformation

Lernen als Suchbewegung: Zielfindungsprozesse



bekannt
obsolet

Suchbewegung
über Selbstentdeckung erkennbar

Schaubild 2: 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) erfahren wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als 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 zum Modell I als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertemrolle heraus den Soll-Zustand *selbvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. die Lücke aufgrund einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei wird jedoch die subjektive Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse nicht hinreichend beachtet. Der erwünschte "Zustand Bx" ist nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er läßt sich vielmehr als *umgrenzbarer Möglichkeitsraum* konzipieren, zu dem durch pädagogische Arrangements geeignete Zugangswege erschlossen werden. Typische Folgeprobleme externer Zielvorgaben, wie etwa, dass nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernaufwendungen 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 prinzipielle Fehleinschätzung in bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der "Zustand B" im zweiten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, all-gemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums bestimmbar. 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. Vor allem Lernen im Übergang in die nachberufliche Lebensphase hat sich mit dieser offenen Struktur auseinandersetzen. Lernorganisation kann hier nicht nach dem Quali-

fizierungsmodell einer Konversion von A nach B erfolgen, sondern es müssen pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen zum Tragen kommen. Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Teilkonzeptionen 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 prinzipiell nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden, was als Problembewältigung eigentlich ansteht: nämlich 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 Strukturmodell II von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnung oder Lebensführung 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 eine Entwicklung, die von dem Soziologen Peter Gross als "Multioptionsgesellschaft" charakterisiert wurde (vgl. Gross 1994). Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit und konkrete Erreichbarkeit eines "gegenseitigen Ufers", das nach einer Lernphase des Übergangs irgendwann wieder einmal festen Halt und neue Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft zunehmend 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 bei dem gerade durch bewusste Aneignung Veränderungen ausgelöst werden, weil er aufgrund seiner Thematisierung eine neue Qualität erhält. Diese zusätzliche Dynamisierung des "Zustands B" im Prozess des Lernens wird im Modell III der "reflexiven Transformation" berücksichtigt.

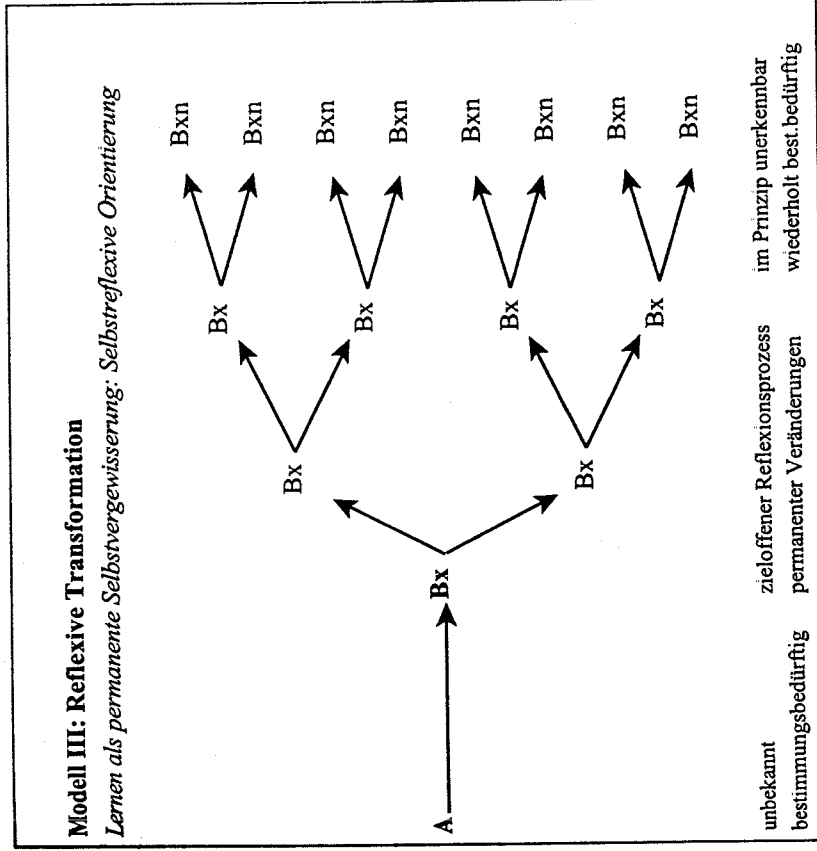


Schaubild 3: Reflexive Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation läßt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten "Zustand A" zu einem prinzipiell unerkenntbaren offenen "Zustand B". Zustand A erweist sich als defizitär, wobei jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die Mangelstelle besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie "Rückständigkeit" oder "unzeitgemäß" nicht mehr unbedingt konsensfähig. "Zustand B" hingegen wird ähnlich wie im Modell II als "diffuse Zielgerichtetheit" erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich allein aufgrund seiner reflexiven Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation. Der im Modell III rekonstruierte Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres

Vorwissen verfügbar ist, 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 II.

Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt vor allem 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, S. 52-62).

Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. Der Zustand Bx wird allein durch das Organisieren seiner Erreichbarkeit in seiner Qualität verändert. Strukturell gleicht dies dem Problemuster in der Touristikbranche, in der der Wunsch nach touristisch unberührten Ferienorten zu "Geheimtipp" führt, die gerade die Defizite hervorrufen, denen man zu entkommen suchte: die als touristisch unzerstört empfundenen Reiseziele verändern sich dadurch, dass sie touristisch als Ferienorte erschlossen werden. Überträgt man dieses Beispiel auf Lernen im Übergang in nachberufliche Lebensbereiche, so wird erkennbar, dass gegenwärtig die älteren Menschen soziale Lebensräume für sich erschließen, die gerade dadurch für die nachfolgenden Jahrgänge und Generationen nicht mehr in derselben Weise verfügbar sein werden. Dies ist auch der strukturelle Punkt, an dem der heraufziehende Generationenkonflikt zu verorten ist. Insofern wir es hier tatsächlich mit Prozessen einer reflexiven Transformation zu tun bekommen, können die "jungen

Alten" für die nachfolgende Generation keine "Avantgarde" sein und ihnen vorbildhafte Lebensmodelle bieten. Ihre Lösungen verändern bereits die Gesellschaft in der Weise, dass abermals zunächst die Ausgangsbedingungen geklärt und eigenständige Lösungen gesucht werden müssen.

Lernorganisation im Modell III gerät damit in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an der sie selbst aktiv mitwirkt und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisherigen Fixierung auf "gesellschaftliche Modernisierung". Will sie sich nicht weiterhin der blind verlaufenden Kette eines durch eigene Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier proaktiv 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 der bedrohlichen Perspektive eines Lebens ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinandersetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen "psycho-soziale Moratorien" bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen Entschleunigung beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

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; Lebensplanung im Lebenslauf: vgl. Breloer 1983)

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

(z.B. Supervision, Qualitätszirkel, kollegiale Praxisberatung, Selbsthilfegruppen, Counsellin: vgl. Breloer/Ambrozy 1992).

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. Schäffler/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 Einzelleistungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

5 Klärung der gesellschaftlichen Kontextbedingungen als pädagogische Anforderung

Die Probleme, mit denen es Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft zu tun bekommt, lassen sich nun nicht allein dadurch bewältigen, dass man genauer auf neuartige Strukturmodelle 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 Wetlauf 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 Strukturmodelle gesellschaftlichen Wandels zwingen. Voraussetzung für das Gelingen von Selbststeuerung in Bildungskontexten ist darüber hinaus 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 Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären.

6 Organisationsentwicklung als Kontext gelingender Selbststeuerung

Wenn Selbststeuerung nicht zu einem Instrument institutionalisierter Fremdbestimmung geraten soll, muss es auf die *"Entwicklung des Selbst"* gerichtet sein. Hierbei hängt es entschieden davon ab, welchem Transformationsmuster die Veränderung unterworfen ist und auf welche Dimension des Selbst sich der Steuerungsanspruch bezieht. Wenn Entwicklung im Sinne des Modells I nur die Qualifizierung für eine bessere Bewältigung von extern vorgegebenen Aufgaben voraussetzt, stellt sich die Frage nach der Legitimation von Selbst-

steuerung. Wird dabei erkennbar, dass Selbstinstruktion schlicht nur effizienter, d.h. im Aufwand kostengünstiger ist, so wird die Forderung nach Selbstorganisation (hoffentlich) Widerstand hervorrufen. Selbststeuerung steht daher immer in der Ambivalenz zwischen externer Forderung und entwicklungsbezogener Förderung.

Aus einer berufsethischen Begründung von Erwachsenenpädagogik heraus läßt sich die Anforderung begründen, dass Selbststeuerung in einen komplementär ergänzenden Zusammenhang mit Selbstorganisation und Selbstbestimmung zu stellen ist. Selbststeuerung - gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt wird - ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können. Entwicklungsbegleitung meint daher, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern (vgl. Kemper/Klein 1998).

In Konzepten einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik stehen daher Ansätze der Selbststeuerung und die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Ausgangspunkt ist die methodische Förderung von Prozessen der Selbstreflexion und Selbststeuerung. Folgeschritte werden im Sinne von Ansätzen zur Organisationsentwicklung überall dort erkennbar und als Gestaltungselemente greifbar, wo bestimmte Rahmenbedingungen als Hindernis für Prozesse der Selbststeuerung wirken (vgl. Schäffer/Weber/Becher 1998; Kemper/Klein 1998).

Selbststeuerung als Ausgangspunkt und als Prinzip einer pädagogischen Entwicklungsbegleitung bezieht sich daher auf offene Strukturen der Zielfindung (Transformationsmodell II: Suchbewegung) und auf reflexives Lernen im Zuge einer ständigen Selbstvergewisserung (Transformationsmodell III) und muss notwendigerweise in den Kontext von Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen gestellt werden (vgl. v. Küchler/Schäffer 1997).

Literatur:

- BRELOER, G.; DAUBER, H., TIETGENS, H. (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- BRELOER, G. (1983): Lebensplanung im Lebenslauf. Überlegungen aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Nienmeyer, G. (Hrsg.): Menschen in der Diakonie. Stuttgart. S. 18-23.
- BRELOER, G.; AMBROZY, A. (1992): Counseln - ein therapeutischer Selbsthilfeansatz. In: L. v. Werder u.a. (Hrsg.): Die Selbstanalyse in der Therapie und Selbsthilfe. Weinheim. S. 214-222.
- GIDDENS, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/Main.
- GREIF, S.; KURTZ, H.-J. (Hrsg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen.
- GROSS, P. (1994): Die Multioptiongesellschaft. Frankfurt/Main.
- KADE, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer ungeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, D.; Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim. S. 124-140.
- KEMPER, M.; KLEIN, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler.
- V. KÜCHLER, F.; SCHÄFFER, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- OTTO, V. U.A. (1979): Offenes Weiterlernen - Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum. Braunschweig.
- REISCHMANN, J. (1997): Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/Themenheft: Lebenslanges Lernen - selbstorganisiert? Frankfurt/Main. Heft 39/1997, S. 125-137.
- SCHÄFFER, O. (1992): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft. Heft 1/1984, S. 249-271; Wiederabdruck: Studienbibliothek Erwachsenenbildung. Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lernprozessen. Bonn, Frankfurt/Main. S. 70-93.
- SCHÄFFER, O. (1998a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin (im Druck).
- SCHÄFFER, O. (1998b): 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. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen).
- SCHÄFFER, O.; WEBER, CHR.; BECHER, M. (1998): Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren.
- SIEBERT, H. (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn.
- TIETGENS, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn.
- WEBER, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen - Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ). Themenheft: Selbstlernen. Heft 4/1996, S. 178-182.